المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك خالد

كلية التربية

قسم المناهج و طرق التدريس



أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي

الباحث

موسى عبد المعين محمد آل حسن القرني

إشراف:

د.حسن أحمد مسلم

أستاذ المناهج و طرق التدريس المساعد

بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس العامة

الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء...

إلى والديّ الكريمين الذين ربياني

و أمداني بالعطف والحنان.

إلى زوجتي وأبنائي الأحبّاء:

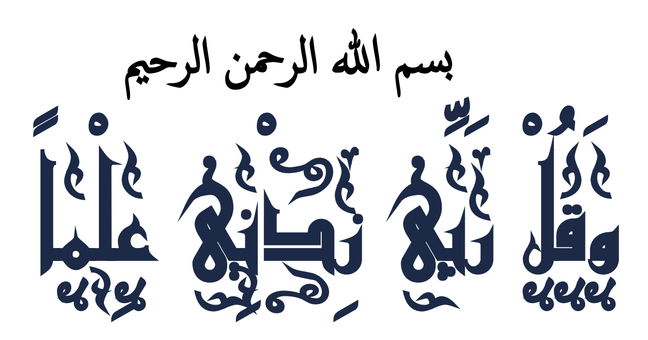
خديجة وميار و عمّار و تولين.

إلى أخوتي و أخواتي الأعزاء.

إلى طلاب العلم في كل مكان و زمان.

إليهم جميعاً أهدي هذه الدراسة.

بسم الله الرحمن الرحيم



سورة طه ١١٤

الفهرس

الفصل الأول

مشكلة البحث وأبعادها

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

المقدمة :

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، له الفضل وله الشكر، الذي من حكمته أن جعل الإختلاف والتمايز بين البشر آية من آياته إذ قال عز وجل في محكم التنزيل:

وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِخْتِلَافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِلْعَالِمِينَ (الروم: ٢٢)

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، المبعوث رحمة وهداية للعالمين، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم الذي حثنا على طلب العلم والتعلم فعَن أبي الدر داء رَضِيَ اللهُ عنهُ قالَ سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ صلَّى اللهُ عليْه وسلَّمَ يَقُول: (مَن سَلَكَ طَرِيْقَاَ يَبْتَغِي فِيْهِ عِلْمَاً سَهَّلَ اللهُ لهُ طَرِيْقَاً إلى الجَنَّة وإنَّ المَلائِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا لِطَالِبِ العِلْمِ رِضَاً بِما يَصْنَعُ وَإنَّ العَالِمَ لَيَسْ تَغفِرُ لهُ مَن في السَّمواتِ ومَن في الأرضِ حَتَّى الحِيْتَانُ في المَاءِ وفَضْلُ العَالِمِ عَلى العَابِدِ كَفَضلِ القَمَرِ على سَائِرِ الكَوَاكِبِ وإنَّ العُلَماءِ وَرَثَةُ الأنبِيْاءِ وإنَّ الأنبِيْاءَ لمْ يُوَرَثُوا دِيْناراً ولا دِرْهَمَاً وَ إنَّما وَرَّثُوا العِلْمَ فَمَنْ أَخَذَهُ أَخَذَ بِحَظٍ وَافِرٍ) رواه أبو داود والترمذي، وعلى اله وصحبة أجمعين والتابعين بإحسان إلى يوم الدين ..... وبعد .

لاشك أن العلم والمعرفة هي الهدف المنشود في جميع الأمم والحضارات، وعبر مختلف العصور والأزمان، وقد دعت جميع الشرائع السماوية إلى العلم والتعلم إذ قال عز وجل : (قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ

يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ) [الزمر: ٩] ، ونحن كأمة إسلامية لنت مكان بين الأمم الأخرى نعتمد في ذلك بعد الله على ما نملكه من مقدرات بشرية، حيث تعتبر هذه المقدرات البشرية هي العماد الحقيقي لكل أمة والسر في قوتها ونهضتها. وتبعا لذلك لا يمكن لأفراد أي أمة ، أن يكون لهم التأثير الايجابي دون أن يتسلحوا بسلاح العلم والمعرفة واللذين يعتبران ضرورة مهمة للتقدم والرقي في شتى المجالات. وان الدور الملقى على عاتق المدرسة في ذلك يعتبر دور حاسم وفعال من خلال تربية النشء والعمل على توفير جميع الإمكانات التي تساعدهم في اكتساب العلوم والمعارف المختلفة.

ومن ذلك العناية بإختيار أفضل الإستراتيجيات التعليمية والتي تأخذ بعين الإعتبار الخصائص الفريدة لكل فرد من أفراد المتعلمين فقد ذكرت الشافعي (٢٠٠٩ م) "أن التدريس الذي يخطط بعيداً عن قدرات وميول وإتجاهات وإستعدادات ورغبات وحاجات المتعلمين الفعلية لا يمكن أن يحقق أهدافه مهما كان من جودة وإتقان، وعلى العكس فمعرفة المعلم بقدرات المتعلمين وخصائصهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم العلمية والإقتصادية والإجتماعية، وكذلك معرفة إتجاهات هم وميولهم وقيمهم، تجعله أكثر فعالية في تواصله وتفاعله معهم، كما تساعد المتعلمين على تكوين إتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية ونحو المعلم" (ص ٩٢) .

والحقيقة أن هنالك مجموعة من التحديات التي تواجه العملية التربوية والتعليمية بشكل عام مثل العولمة والتنافسية والثورة المعلوماتية والتطور العلمي السريع مما يتطلب العمل إيجاد إستراتيجيات تعليمية حديثة تعمل على مواكبة هذه المتغيرات. وعلى الجانب الآخر فإن هناك مجموعة من التحديات التي

تواجهه النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية بشكل خاص ومن هذه التحديات الامتداد الجغرافي للمملكة، والنمو السكاني، والإعداد لسوق العمل. لكن أكبر التحديات التي تواجهه المعلمين هو التنوع الكبير بين مستويات المتعلمين لاسيما إذا أدركنا أن هنالك أوجه مختلفة لهذا التنوع ومن ذلك إختلافات في البيئة المنزلية، الثقافة، التوقعات من المدرسة، الخبرة، الاستجابة لمتطلبات الدراسة، وطرق إدراك العالم وغيرها من إختلافات العديدة الأخرى فلقد ذكرت هياكوكسHeacox (٢٠٠٢م) " أن أكبر تحدي يواجهه أي معلم هو محاولة الاستجابة للطيف الواسع والمتزايد من الإحتياجات والخلفيات وأنماط التعلم المتمايزة للطلاب " (ص ١) .

وإدراكا واستجابةً لتلك التحديات والمتطلبات فقد ظهر مفهوم التعليم المتمايز والذي نال قدر كبير من الرعاية والإهتمام من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة فلقد ذكرت كوجك و آخرون (٢٠٠٨ م) أن فكرة تنويع التدريس بدأت تأخذ مكانتها منذ العام ١٩٨٩ م حين أعلنت وثيقة حقوق الطفل، ومن ثم في عام ١٩٩٠ م في المؤتمر العالمي للتربية الذي عقد في جومتيان وتلاه مؤتمر داكار عام ٢٠٠٠ م الذي أوصى بالتعليم للتميز والتميز للجميع، وقد ركزت توصيات تلك المؤتمرات على الأخذ في الإعتبار إختلافات بين المتعلمين، وأن الطلاب يتعلمون بطرق مختلفة، وأنه من الضروري تنويع المناهج و طرق التدريس بحيث يتمكن جميع المتعلمين من الحصول على تعليم يتواءم مع خصائصهم، ويحقق لكل منهم أقصى درجات النجاح والانجاز في إطار إمكاناته وقدراته (ص ١٢) .

وقد إختلف على تحديد طبيعة التعليم المتمايز من حيث كونه طريقة تفكير في التعليم والتعلم توملينسون (٢٠٠٥) وكامبل (٢٠٠٨م) أو نظرية تعليم كوجك وآخرون(٢٠٠٨ م) أو نظام تعليمي عطية (٢٠٠٩ م) أو طريقة تدريس زيبيل و درابيو(٢٠٠٤م) أو إستراتيجية تعليم عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٩ م) وجانجىGangi (٢٠١١م) ، والباحث يتفق مع الرأي الأخيرفي كون التعليم المتمايز يعتبر إستراتجية تعليم، فقد ذكر طه (٢٠١٠ م) "إن إستراتجية التدريس تعبر عن الخطة التدريسية طويلة الأمد لمواقف متعددة، وتستخدم لتدريس مقرر دراسي أو وحدة دراسية. وهي أعم واشمل من الطريقة والمدخل، حيث تشمل الإستراتجية أكثر من طريقة تدريس لتحقيق أهداف بعيدة المدى، والتي تحتاج إلى وقت وتتابع وتكامل في الخبرات" (ص ٤٠) .

ولقد تعددت مسميات هذا النوع من التعليم فنجد التربويين يطلقون عليه عدة مسميات مثل التعليم المتمايز كما ذكر كل من عبيدات وأبو السميد (٢٠٠٩ م)، التعليم المتنوع كما ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) ، التدريس المتمايز كما ذكر عطية (٢٠٠٩ م) ، والتعليم المتباين كما ذكر اللقاني والجمل (٢٠٠١ م) . ولكنها جميعها تشير إلى مفهوم واحد وهو مراعاة إختلافات المتعددة المستويات لدى المتعلمين.

ويرى الباحث أن لفظ المتمايز ربما يكون محدث ولكنه يعتبر أكثر دقة ووعي فالتنويع يجب أن يكون بدرجة كبيرة من الدقة و الوعي.

إن تعليم اللغة العربية بمدارس المملكة العربية السعودية لازال يحتاج كثير من التطوير والتحديث لاسيما على مستوى الإستراتيجيات التدريسية المتبعة في التعليم.

والمبررات في ذلك كثيرة ، ومنها أن تعلم اللغة العربية يعتبر من الأمور الهامة للفرد والجماعة فمن خلال تعلم اللغة العربية يجني الفرد كثير من الفوائد فمعرفة اللغة العربية تساعد الفرد على المرونة في التفكير وتوسيع مداركه، أما الفوائد على مستوى المجتمع فتتمثل في تمكين وتعريف المجتمع بعادات وتقاليد شعوب العالم مما يخلق مجتمع متقبل أو متفهم للشعوب الأخرى، والحقيقة أن تعلم اللغة العربية لا يمثل نوع من الترف بل هي حاجه ملحه ومطلب أساسي في عصر العولمة والثورة المعلوماتية والتقنية ، وذلك يرجع إلى أنها وسيلة مهمة لنقل المعارف والعلوم من أمة إلى أخرى وأداة لخلق تلاقح ثقافي بين مختلف الثقافات وهي بمثابة حلقة وصل لزيادة أواصر التواصل بين شعوب العالم.

ولاشك أن سنوات الطفل الأولى هي من أكثر أوقات التلقي والتأثير لديه، وهي المرحلة المثالية لغرس الصفات الجميلة فيه ، وذلك لا يعتبر تقليل من أهمية المراحل التالية ، بل ربما كانت تلك المرحلة يتسم فيها الطفل بالقدرة العالية على التلقي والاكتساب. لذلك لزم العناية والاهتمام بالمرحلة الابتدائية والعمل على توفير جميع الجوانب التي تساعدها في تأدية الدور المنوط بها على الوجه الأكمل. ومن ذلك اختيار طرق وإستراتيجيات التعليم التي تراعي الإختلاف بين التلاميذ وإعداد الموادّ الملائمة لمستويات جميع الطلاب، من حيث مواد التدريس وأسلوب التدريس حتى يتمكنوا من مجاراة الثورة التقنية و المعلوماتية والتي أزالت الحدود والحواجز بين الشعوب المختلفة. ومن هذه الإستراتيجيات التعليم المتمايز والذي يهدف إلى رفع

مستوى جميع الطلاب وليس فقط الذين يواجهون مشكلات في التحصيل الدراسي آخذاً بعين الإعتبار خصائص الفرد وخبراته السابقة.

ونظراً لانعدام الأبحاث في المكتبة العربية لمثل هذا النوع من التعليم على حد علم الباحث، فان الباحث سوف يحاول جاهداً تطبيق هذه الإستراتيجية نتيجة الدراسات التي أثبتت فاعلية هذا النوع من التعليم مثل دراسة توملينسون (١٩٩٥م) ودراسة بيرنز (٢٠٠٤م) ودراسة لين لو (٢٠٠٦م) ودراسة هيوبرد (٢٠٠٩) ، كذلك فقد أوصت كثير من المؤتمرات بتفعيل مثل هذا النوع من التعليم مثل المؤتمر التربوي السنوي الرابع والعشرين والمنعقد في مملكة البحرين خلال الفترة من ٣٠ -٣١ مارس ٢٠١٠ م حيث أوصى بتفعيل التعليم المتمايز في المدارس ومن المؤتمرات التي تناولت قضية التعليم المتمايز والفرق بينه وبين التعليم العادي في المحتوى والأساليب والتقويم مع الإشارة إلى الذكاءات المتعددة ، مؤتمر التربويين العالمي والذي تم إنعقاده في دولة الكويت بمدرسة البيان ثنائية اللغة من العام ٢٠١٠ م ، حيث أكد هذا المؤتمر على أهمية وفعالية هذا النوع من التعليم .

مشكلة الدراسة :

إنطلاقاً من الإتجاهات الحديثة في التربية والتعليم والتي تنادي بضرورة توفير التعليم لجميع أفراد المجتمع مع الأخذ في الحسبان ما بينهم من اختلاف وتباين ، وإدراكاً من الدولة بأهمية تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والتي تمثل بدورها القاعدة والأساس لبقية المراحل الدراسية الأخرى، مما يتطلب توفير كل السبل التي تعمل على تحقيق هذا التوجه.

ومن ذلك العناية والاهتمام بإختيار أفضل الإستراتيجيات التعليمية التي تعمل على مساعدة التلاميذ على إجادة أساسيات هذه اللغة وتهيئتهم للتمكن منها بشكل أكبر في المراحل التالية.

ونظراً لتوجه وزارة التربية والتعليم إلى تطبيق الإستراتيجيات التعليمية الحديثة والتي تتمركز حول المتعلم وتأخذ بعين الإعتبار ميوله وقدراته وخبراته السابقة وتراعي في نفس الوقت التمايز والإختلاف الموجود بين المتعلمين. لذلك سوف يعمل الباحث على تجريب إستراتيجية تعليمية تعتبر من أحدث استراتجيات التدريس التي تهتم بالتمايز والتباين الموجود بين التلاميذ .

ومن منطلق المقدمة السابقة ، فإن مشكلة الدراسة يمكن أن تحدد في التساؤل التالي:

ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير؟

<u>ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:</u>

١ – ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير؟

٢ – ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير؟

٣ – ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير؟

٤ – ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستويات مجتمعة بمقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس « التذكر، الفهم، التطبيق » الابتدائي بمنطقة عسير ؟

فروض الدراسة

لقد قام الباحث بصياغة أربعة فروض صفرية محاولاً بذلك الإجابة على تساؤل الدراسة وذلك من خلال إثبات تلك الفروض أو نفيها وقبول الفروض البديلة.

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر ، بعد ضبط التحصيل القبلي.

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم ، بعد ضبط التحصيل القبلي.

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة

الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي.

٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستويات (التذكر – الفهم – التطبيق) مجتمعة (الدرجة الكلية للاختبار)، بعد ضبط التحصيل القبلي .

أهداف الدراسة

١ – تجريب إستراتيجية تدريسية حديثة تراعي الإختلاف والتمايز الموجود بين التلاميذ، والذي يعود إلى مصادر مختلفة .

٢ – التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

٣ – تكوين خلفية علمية كافية وشاملة عن مفهوم التعليم المتمايز، وذلك نظراً لشح وقلة المراجع العربية التي تناولت هذا النوع من التعليم.

٤ – الاستجابة الموضوعية لكثير من الدراسات والأبحاث التي تنادي بضرورة تطبيق إستراتيجيات التدريس الحديثة في التعليم.

٥ – مواكبة تطلعات وأهداف وزارة التربية والتعليم في تطبيق إستراتيجيات التعليم الحديثة المطبقة في الأنظمة التعليمية المتقدمة والتي تتمركز حول المتعلم.

٦– تعرف مشكلات تدريس منهج لغتي الجميلة من وجهة نظر معلمى اللغة العربية في المحاور الأتية : الكفايات المستهدفة ، والمحتوى ، والأنشطة الصفية والوسائل التعليمية ، والتقويم ، والنواحى الإدارية والفنية في منطقة عسير ؟

أهمية الدراسة

١ – إيضاح أثر التدريس باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مقرر لغتي للقائمين على العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية.

٢ – طرح بعض الطرق الحديثة والجذابة في تدريس مقرر لغتي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي سعياً لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

٣ – العمل على رفع مستوى تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مقرر لغتي من خلال أساليب تدريسية حديثة مختلفة عن الطرق التقليدية.

٤–محدودية الدراسات التي أجريت حول مشكلات تدريس منهج لغتي الجميلة ، نظراً لحداثة المقرر .

٥–تقديم عدد من المقترحات التي قد تسهم في حل مشكلات تدريس منهج لغتي الجميلة المتعلقة بمحاور الدراسة ، ومن ثم مساعدة القائمين علي مشروع تطوير المناهج علي تلافيها أو التخفيف من حدتها مستقبلاً .

٦ – مساعدة القائمين على بناء وتصميم المناهج في وزارة التربية والتعليم على وضع خطط مستقبلية تسهم في تحسين تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٧ – تمهيد الطريق أمام كثير من الدراسات والأبحاث في مجال التعليم المتمايز.

حدود الدراسة :

كانت حدود الدراسة على النحو التالي :

١) الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة الحالية على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بإحدى المدارس الحكومية بمنطقة عسير .

٢) الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة القدس الابتدائية بمنطقة عسير.

٣) الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثانى من العام الدراسي ١٤٣٤ هـ /١٤٣٥ هـ.

٤) الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على الدروس: (الاسم المقصور والاسم المنقوص ، الاستثناء بإلا ، الهمزة المتوسطة علي ياء ، حروف العطف)

مصطلحات الدراسة :

<u>الأثر :</u>عرف ابن منظور (١٩٩٠ م) الأثر لغة: "بقيةالشيء، والجمع آثار وأثور وأثر في الشيء: ترك فيه أثراً ، والأثر بالتحريك: ما بقي من رسم الشيء وخرجت في أثر هـ، أي بعده" (ص ٥) .

وقد عرف إبراهيم (٢٠٠٩ م) الأثر" بأنه قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة إيجابية ، لكن إذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق، فإن العامل قد يكون من الأسباب المباشرة لحدوث تداعيات سلبية" (ص ٣٠) .

ويعرف الباحث الأثر إجرائياً بأنه قدرة إستراتيجية التعليم المتمايز على إحداث تغير في التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في بعض المواضيع المختارة من كتاب اللغة العربية المقرر عليهم.

الإستراتيجية :إن كلمة إستراتيجية كلمة انجليزية الأصل أي انه لا يوجد لها مرادف لغوي في اللغة العربية ، وهذه الكلمة مشتقة بدورها من كلمة إغريقية قديمة هي الجنرالية وهذه الكلمة الإغريقية هذه مكونة بدورها من لفظتين هما وتعني يقود، وتعني جيش ، ومن ثم فإن المعنى الأصلي للفظة الإستراتيجية – وطبقا لاشتقاقها اللغوي – يشير في مجمله إلى فن قيادة الجيوش أو إلى أسلوب القائد العسكري.

وقد عرفها الفاربي ؛ والغرضاف ؛و موحي ؛ و غريب(١٩٩٤ م) "بأنها نشاط تحويلي هادف لغايات وأغراض السياسة التعليمية، بواسطة وضع و انجاز مجموعة من الإجراءات الداكتيكية (الإرشادية) المنتظمة والعامة، في سبيل تحقيق أهداف يطول أو يقصر مداها. وإذا كان هذا النشاط يتخذ من تشخيص الصعوبات والمشاكل الحاضرة التي يعاني منها مجال تعليمي ما نقطة انطلاقة له، فانه يجد مستقر وصوله في البعد المستقبلي المستشرق" .(ص ٣٠٠)

وقد ذكر اللقاني والجمل (٢٠٠٣ م) "أن الإستراتيجية هي لفظة استخدمت في الحياة العسكرية، وتطورت دلالاتها حتى أصبحت تعني فن القيادة العسكرية في مواجهة الظروف الصعبة، ثم انتقلت إلى مجالات أخرى اجتماعية وسياسية واقتصادية وتربوية، وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة، لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حققتها من قبل"(ص ٣٢) .

وقد عرف زيتون (٢٠٠٣ م) إستراتيجية التدريس "بأنها خطوات للتعلم و التعليم التي يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي، أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين، بغية تحقيق أهداف محددة سلفا ، وينضوي هذا الأسلوب، على مجموعة المراحل، والخطوات، و الإجراءات المتتابعة، والمتناسقة فيما بينها ، المنوط للمعلم والطلاب القيام بها، في إثناء السير في تدريس ذلك المحتوى"(ص ٥-٦) .

وقد عرف الزعبي (٢٠٠٤ م) "إستراتجية التعليم هي أداء طريقة التدريس بفاعلية، مع اعتماد .(الطريقة على نظرية تربوية قابلة للتجريب، وتأتي لحل مشكلة موجودة أو متوقعة" (ص ٢٤٧) .

ولقد ذكر مرعي (٢٠٠٤ م) أن "الإستراتيجية التعليمية ترتبط بالنشطة التعليمية.

وتختلف عن الأنماط في أنها لا تعتمد على نظريات تعلم بل تعتمد على مبادئ تربوية ونفسية، وتختلف عن الطرق والأساليب في أنها مخططة بدقة وتتكون كل إستراتجية من سلسلة محددة سلفا من الأنشطة من قبل واضع الإستراتجية"(ص ٩٥) .

وقد ذكر دعمس (٢٠٠٨ م) "بأن الإستراتيجية التعليمية هي الهدف النهائي الذي تسعى إليه كل جهة تعليمية من قرارات مهمة ومؤثرة تتخذها لتغطية قدرتها من الاستفادة مما تتيحه البيئة من الفرص، ولوضع أفضل الوسائل لحمايتها مما تفرضه البيئة عليها من تهديدات.

ويشمل مفهوم الإستراتيجية التعليمية الجو العام الذي يعيشه الطلبة، والذي يمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها"(ص ١٣) .

وذكر عطية (٢٠٠٩ م) "إن الإستراتيجية في التدريس تعني خط السير الموصل إلى الهدف، وتشمل جميع الخطوات الأساسية التي يصفها المدرس من اجل تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل، أو إجراء له غاية، أو غرض، لذلك فان الإستراتيجية بمعناها العام تمثل كل ما يفعله المدرس لتحقيق أهداف المنهج"(ص ٣٨) .

وذكرت الشافعي (٢٠٠٩ م) أن الإستراتجية التعليمية"هي خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، وتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، وتسمى في صورة خطوات إجرائية يوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذ الإستراتيجية وتتحول كل خطوة من الخطوات إلى تكنيكات أي إلى أساليب جزئية تفصيلية تتم في تتابع مقصود في سبيل تحديد الأهداف المحددة، أي أنها مجموعة قرارات يتخذها المعلم وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية" (ص ١٧) .

وذكر الصرايرة وآخرون (٢٠٠٩ م) "انه يقصد بالإستراتيجية التعليمية كل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلبة من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته ، هذا وبالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة والترتيبات الفيزيقية التي تسهم في عملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم المبتغاة"(ص ٨) .

ولقد ذكر طه (٢٠١٠ م) "إن إستراتجية التدريس تعبر عن الخطة التدريسية طويلة الأمد لمواقف متعددة، وتستخدم لتدريس مقرر دراسي أو وحدة دراسية. وهي أعم وأشمل من الطريقة والمدخل، حيث تشمل الإستراتجية أكثر من طريقة تدريس لتحقيق أهداف بعيدة المدى ، والتي تحتاج إلى وقت وتتابع وتكامل في الخبرات" (ص ٤٠) .

وبناء على ما سبق فان الباحث يعرف الإستراتجية إجرائياً بأنها خطة بعيدة المدى تتسم بالمرونة والتكامل وتشتمل على مجموعة من الخطوات والإجراءات المرتبة بشكل منطقي والمتضمنة لمجموعة من المواد، وطرق التدريس، والأساليب، والمداخل، والأنشطة، وأساليب التقويم التي يقوممعلم اللغة العربية بتنفيذها، واستخدام ها عند شرح الدروس المختارة، طبقاً لطبيعة الموقف التدريسي، وخصائص المتعلمين، بما يحقق الأهداف المنشودة من هذه الإستراتجية.

التعليم المتمايز :عرف عطية (٢٠٠٩ م) التعليم المتمايز" بأنه نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة وبذلك يلتقي مع إستراتجية التدريس بالذكاءات المتعددة التي تعد شكلاً من أشكاله أو إستراتجية من الاستراتجيات التي يتم بها" (ص ٣٢٤) .

وعرفت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) التعليم المتمايز أو تنويع التدريس بأنه " يعني تعرف اختلاف وتنوع خلفيات المتعلمين المعلوماتية، ومدى استعدادهم للتعلم، وما المواد التي يفضلون تعلمها؟ وما طرق التدريس التي يتعلمون من خلالها بشكل أفضل؟ كذلك تعرف ميولهم واهتماماتهم و أنماط تعلمهم و أنواع ذكاءاتهم..... ثم يعمل المعلم / المعلمة على الاستجابة لهذه المتغيرات من خلال تقديم محتوى المنهج بطرق متنوعة. لذلك نقول أن تنويع التدريس هو عملية مقاربة بين محتوى المنهج وطرق تقديمه وصفات وخصائص المتعلمين المختلفة في فصل دراسي واحد" (ص ٢٥) .

وعرف عبيدات وأبو السميد(٢٠٠٧ م)التعليم المتمايز" بأنه تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلبة ، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل. انه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة، وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب ، إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي توقعات المعلمين من الطلبة، وإتجاهات الطلبة نحو إمكاناتهم وقدراتهم،انه سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة " (ص ١١٧) .

ولقد عرفت توملينسون (٢٠٠١ م) الخبيرة البارزة في هذا المجال "التعليم المتمايز في ابسط مستوياته هو (رج وإعادة تنظيم) ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبل مختلفة لتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية"(ص ١) .

وذكرت هياكوكس(٢٠٠٢ م) " بأن التعليم المتمايز يعني عملية تغير في النسق والمستوى أو هو نوع من التعليم الذي نعمل على توفيره كاستجابة للاحتياجات والأنماط والاهتمامات لمختلف أفراد المتعلمين" (ص ١) .

ويعرف اللقاني و الجمل (٢٠٠٣ م) التدريس المتباين (المتمايز) " إن هذا الأسلوب يعتمد على التنوع، حيث توجد الفروق الفردية بين تلاميذ الفصل الواحد، الأمر الذي يعني أن اعتماد المعلم على طريقة واحدة لا يؤدي بالضرورة إلى تعلم الجميع بالقدر والنوع نفسيهما.

ومن هنا فالمعلم مطالب بان يستخدم عديداً من الطرق، من اجل توفير مواقف تعليمية متنوعة، ومناسبة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ" (ص ٩٢) .

ويذكر كامبل (٢٠٠٨م) : "بأن هنالك عدة تعريفات وصفت التعليم المتمايز بأنه سلسلة من الإجراءات لتدريس الطلاب الذين تختلف قدراتهم في الفصل الواحد.

انه المدخل الذي صمم لكي يلبي بطريقة إستراتيجية الإحتياجات لكل طالب، انه أيضا طريقة تعليم تتمركز حول الطالب وتستند على ممارسات واضحة لتحسين تحصيل الطالب.

وانه طريقة مختلفة للتفكير والتخطيط تخاطب الإحتياجات لمجموعة واسعة من طلاب الفصول الدراسية اليوم" (ص ١).

ويعرف زيبيل (٢٠٠٢م) : "التعليم المتمايز بأنه طريقة تدريس يقوم فيها المعلم بتوفير مداخل متعددة تلبي الإحتياجات المختلفة لكل متعلم في الفصل الدراسي وذلك للعمل على إطلاق أعلى قدر من القدرات الكامنة للأفراد" (ص ٢) .

وتعرف درابيو (٢٠٠٤):" التعليم المتمايز بأنه طريقة تدريس تلبي التنوع في مستويات المهارة و قدرات الطلاب في الفصل الدراسي الواحد" (ص ٣١) .

وذكرت بلاز (٢٠٠٦م) :" أن مصطلح التعليم المتمايز يشمل مجموعة واسعة من إستراتيجيات التدريس والإتجاهات التي تركز على اهتمامين لأي مربي جيد وهما: الطلاب وعملية التعلم" (ص ١) .

وعرفت كويزي(٢٠٠٧ م) "التعليم المتمايز بأنه مجموعة من أفضل الممارسات في مجال التدريس و نظريات التعليم، و الممارسات التي تدعم التحصيل العلمي للطلاب" (ص ٩) .

وذكر بانتيس (٢٠٠٨م) : " التعليم المتمايز بأنه التعليم الذي يتنوع تبعاً للاحتياجات التعليمية للطلاب في الفصول الدراسية المتعددة المستويات والمتعددة القدرات" (ص ٨) .

وعرفت جانجى (٢٠١١م) : "٢٠١١التعليم المتمايز بأنه إستراتيجية تدريسية تبين القدرات التعليمية المختلفة للطلاب" (ص ٨)

وقد عرف الشقيرات (٢٠١١ م) : " التعليم المتمايز بأنه "تعليم يراعي قدرات وخبرات جميع فئات المتعلمين في غرفة الصف ويعمل لزيادة تحصيلهم وتنمية قدراتهم بدرجة مقبولة من الأداء من خلال التعامل مع كل مستوى بأسلوب ملائم لقدراته وخبراته السابقة" .

وذكرت عبير هاشم أن التعليم المتمايز يعني استجابة المعلم لاحتياجات الطلبة وتوفير الفرص الملائمة للجميع للتعلم. وهو معرفة بتباين تنوع المعلومات والتجارب التي يحضرها الطلبة إلى الصف. وهو اعتماد مواضيع وأساليب وأنشطة شيقة مناسبة لكل أنواع التعلم والذكاءات والإحتياجات والكفاءات .

ولقد عرف كلاً من الحمدان و الجديع التعليم المتمايز : "بأنه التعليم الذي يأخذ بعين الإعتبار الفروقات بين الطلاب، فهو يعني أن نبدأ من حيث يقف الطلاب بدلاً من اعتماد طريقة قياسية موحدة تفترض بأن كل المتعلمين في نفس الصف والعمر متشابهين في طريقة التعلم. لذلك فالتعليم المتمايز هو طريقة (إستجابية) تفاعلية وليست طريقة مقاس واحد يصلح للجميع .

ويعرف الباحث التعليم المتمايز إجرائياً بأنه إستراتيجية تعليمية حديثة تتمركز حول المتعلم وتأخذ بعين الإعتبار التمايز والإختلاف الموجود بين تلاميذ الفصل الواحد، وتعمل هذه الإستراتيجية على تلبية الإحتياجات والاهتمامات والميول المختلفة للتلاميذ حيث يبدأ المعلم من حيث الوضع الذي يكون عليه التلميذ، وليس من مقدمة دليل المنهج. ويمكن أن يأخذ التعليم المتمايز أشكال وأساليب تعليمية مختلفة مثل التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة والتدريس وفق أنماط المتعلمين و التعلم التعاوني ، ويمكن للمعلم الذي يعمل وفق مبادئ التعليم المتمايز أن يمايز بين الأهداف والمحتوى والناتج. وتعتبر المرونة والاحترام المتبادل من أهم أسس هذا النوع من التعليم.

التحصيل الدراسي : عرف خضر (٢٠٠٠ م) " التحصيل بأنه مدى ما تحقق لدى التلميذ من أهداف التعلم نتيجة دراسته لموضوع من الموضوعات الدراسية. وان الاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد" (ص ٨٧) .

وذكر فتح الله (٢٠٠٠ م) " أن التحصيل يعني مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريس والمرور بخبرات سابقة وتستخدم كلمة التحصيل غالباً لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم" (ص ٢٤٠) .

وعرفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣ م) بأنه "مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينه، من خلال مقررات دراسية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض" (ص ٨٤) .

وعرف حمدان (٢٠٠٦ م) " التحصيل الدراسي بأنه مقدار تحصيل الطالب ونوعيته في موضوع أو أكثر" (ص ٨٧) .

ويعرف الخليفة (٢٠٠٧) "التحصيل الدراسي بأنه مدى ما تحقق لدى المتعلم من الأهداف التعليمية، نتيجة، لدراسته موضوعاً من الموضوعات الدراسية" (ص ١٧٤) .

ويعرف الباحث التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه مجموع العلامات التي حصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي والتي تبين مدى اكتسابه للحروف والأرقام والمفردات والقواعد اللغوية في بعض الدروس المقررة عليهم في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي وذلك بعد تدريسهم وفق إستراتيجية التعليم المتمايز

(التعليم وفق الذكاءات المتعددة – التعلم وفق أنماط المتعلمين – التعلم التعاوني)، وهذا الاختبار يعطي دلالة على مدى تحقيق التلميذ لمستويات بلوم (الفهم – التذكر –التطبيق) المعرفية في أدائه.

مقرر لغتي : هو منهج جديد يحوى كافة فروع اللغة العربية بما يشمله من خبرات وأنشطة وتمارين وتكليفات ، وقد أقرته وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية رسمياً لتدريس طلاب الصفوف العليا وطالباتها في المرحلة الابتدائية ، ابتداء من الأعوام (١٤٣١هـ للصف الرابع ، ١٤٣٢هـ للصف الخامس ، ١٤٣٣هـ للصف السادس) .

ويقصد الباحث بمقرر لغتي إجرائيا الكتاب المدرسي الذي أقرته وزارة التربية والتعليم لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

تلاميذ الصف الخامس الابتدائي : يعرفهم الباحث إجرائيا بأنهم جميع التلاميذ بآخر صف بالمرحلة الابتدائية، والتي تتكون من خمس صفوف، ولا يقل عمر التلميذ الملتحق بهذه المرحلة عن احد عشرة سنة.

الفصل الثانى

أدبيات الدراسة

- أولاً : الإطار النظري
- تعليم اللغة العربية (مادة لغتي) في المرحلة الابتدائية
- الإستراتيجيات الحديثة في التدريس
- التعليم المتمايز
- تعليم التلاميذ في المرحلة الابتدائية

ثانياً : الدراسات السابقة :

- دراسات متعلقة بتعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية
- دراسات متعلقة باستخدام التعليم المتمايز في التعليم
- التعليق علي الدراسات السابقة

تمهيد :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير .

ويعتبر الإطار النظري في هذا الفصل بمثابة الخلفية النظرية الفكرية لموضوع الدراسة؛ بحيث يتم إثراء هذا الموضوع بالرجوع إلى ما كتب في الأبحاث والدراسات والمراجع التربوية المتعلقة به.

وقد تم تقسيم الإطار النظري في الدراسة الحالية إلى أربعة مباحث؛ على النحو التالي:

المبحث الأول: تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

المبحث الثاني: الاستراتجيات الحديثة في التدريس.

المبحث الثالث: التعليم المتمايز.

المبحث الرابع: تعليم التلاميذ في المرحلة الابتدائية وخصائص نموهم.

وفيما يلي عرض تفصيلي للمباحث السابقة:

المبحث الأول : تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية

أهمية اللغة العربية ومكانتها :

لّلغة العربية دور عظيم في حياة الأمة العربية الإسلامية، فهي وسيلة الإنسان في التفكير، بها يتم التواصل والتفاعل بينه وبين أفراد مجتمعه، وهي أداته للتعبير عما يجول في خاطره من أفكار وما في وجدانه من مشاعر وانفعالات، كما أنها وسيلته للتعلم والتعليم .

واللغة العربية وعاء للفكر والحضارة فلا يمكن الفصل بين اللغة وبين الفكر والحضارة حيث أن اللغة هي ما في النفس وما تحصل به الفائدة سواء كان لفظاً أم خطاً، فالمعاني تقوم في النفس قبل أن ينطق بها الإنسان، والإنسان لا يفكر حتى فيما بينه وبين نفسه إلا في أثواب من اللغة (معروف ، ١٩٥٨: ٢٤) وفي هذا يقول الأخطل : :

إن الكلام لفي الفؤاد وإنما   جعل اللسان على الفؤاد دليلا

واللغة العربية هي الوسيلة لحفظ التراث العقائدي والثقافي للأمة العربية الإسلامية، بواسطتها تنتقل الأفكار والمعارف من الآباء إلى الأبناء، لولاها لانقطعت الأجيال بعضها عن بعض ولاندثرت الحضارات والسير، فهي الخزانة التي تحفظ للأمة رصيدها الفكري وهي الجسر الذي تعبر عليه الحضارة عبر الأجيال .

واللغة العربية من أهم مظاهر منعة الأمة وعزتها وهي مقياس لما وصلت إليه الأمة من تقدم وتطور، فكلما ارتقت الأمة زاد اعتمادها على اللغة وكانت لغتها قوية، وهي وسيلة فعالة من وسائل الدعوة للأمة الإسلامية بواسطتها تم جذب الكثيرين للدين الإسلامي عن طريق فنون القول في تأييد الآراء والحجج وفي دحض حجج أعداء الدين .: (السيد ، ١٩٨٠:١٢)

ولقد امتلكت اللغة العربية من الدعامات الكبرى ما مّ كنها من البقاء والنمو والحركة والعطاء، وتتمثل هذه الدعامات في أنها لغة فكر عالمي إنساني ضخم المعطيات والآثار ومتصلٌ بكل قضايا

الإنسان والحياة والمجتمع، ذلك هو الفكر الإسلامي الذي يتمثل في القرآن الكريم كلام الله العزيز . (الجندي ، د.ت : ٢٥١)

لقد شرف الله – عز وجل – العربية واختصها بأن كانت لغة الوحي فنزل بها القرآن هدى للعالمين ليخرج الناس من ظلمات الكفر والضلال إلى نور الحق المبين فكان الرباط الأبدي بين اللغة العربية وبين العقيدة، واكتسبت هذه اللغة قدسية خاصة ضمنت لها البقاء حية ومتجددة في كل العصور والأزمان، وأصبح التمسك بها والحفاظ عليها والذود عن حياضها وتعلمها والتحدث بها أمراً واجباً على كل مسلم .

يقول عمر بن الخطاب: " تعلموا العربية .فإنها من دينكم " ويقول أبو منصور الثعالبي: " من أحب الله تعالى أحب رسوله محمدا صلى الله عليه وسلم، ومن أحب الرسول العربي أحب العرب، ومن أحب العرب أحب العربية، ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها وصرف همته إليها " . (الثعالبي ، ١٩٩٣:٥)

ونخلص إلى القول بأن لّلغة العربية أهمية ومكانة كبيرة لم تتوافر في أي لغة من لغات الشعوب الأخرى، فلغتنا العربية نرتبط بها ديناً ودنيا، فارتباطنا بها دينياً ينبع من أنها لغة الإسلام الذي ارتضاه الله للناس جميعاً .

وأما ارتباطنا بها دنيوياً، فينبع من حاجتنا إلى التعبير والتواصل والتفاهم والإقناع ونقل التراث الحضاري واكتساب العلوم والمعارف ولأنها الوسيلة لوحدة الأمة وانبعاث قوتها وإعادة مجدها .

من هنا ينبغي بذل الجهود الفردية والجماعية من أجل رفع شأن اللغة العربية والحفاظ عليها وتعلمها وتعليمها والتمسك والاعتزاز بها، لأن الحفاظ على اللغة العربية وسلامتها حفاظٌ على الأمة ووحدتها وحمايتها من كيد الأعداء ودفاع عن الإنسانية وتقدمها والتمسك بها أول السبيل إلى الوحدة الكبرى .

*** خصائص اللغة العربية ومميزاتها :-**

اللغة العربية إحدى اللغات السامية، تلك اللغات التي امتازت من بين سائر لغات البشر بوفرة كلمها واطراد القياس في أبنيتها وتنوع أساليبها وعذوبة منطقها ووضوح مخارج حروفها، لكن اللغة العربية تفوق أخواتها السامية في كل تلك الصفات لأنها من أقدم اللغات بل هي أصل لتلك اللغات على رأي كثير من علماء عصرنا الغربيين والشرقيين . (سمك، ١٩٧٩:١٤)

ولقد اختصت اللغة العربية وتميزت بالكثير من الخصائص والميزات التي أعطتها الريادة وضمنت لها البقاء والإرتقاء إلى قيام الساعة ومن أهم هذه الخصائص :

١- أن اللغة العربية ارتبطت بالإسلام بأن كانت لغة الوحي الكريم، فكانت بذلك أفضل لغات البشر ولقد خصها الله – عز وجل – بالبيان عندما قال في كتابه العزيز **وإِنَّه لَتَنْزِيلُ رب ٱلعالَمين نزلَ بِه الروح ٱلأَمين على قَلبِك لِتكُون من ٱلمنذِرين بِلسانٍ عربِي مبين** (الشعراء ، ١٩٢-١٩٤) ، حيث بين في هذه الآية أن سائر اللغات الأخرى قاصرة عن هذا البيان .

٢- من خصائص اللغة العربية أنها لغة موغلةٌ في القدم، يقال أن النبي إسماعيل أول من تكلمها بإلهامٍ من الله سبحانه وتعالى، ويقال أن العربية كانت قبل ذلك وأن إسماعيل هو أول من كتب بالعربية والنطق يسبق الكتابة وقد استدل الأب (انستاس ماري الكرملي) بسفر أيوب على قدم اللغة العربية، ذلك أن كثير من العلماء يذهبون إلى أن صاحبه وضعه بلغته العربية إذ فيه عبارات وتشبيهات ومجازات واستعارات لا تعرف إلا في العربية، كما استدل الجاحظ على قدم العربية بما وصل إليه العرب من أشعار وأوزان، وهذا يدل على أن هذا الشعر ليس وليد قرن أو قرنين وإنما هو ثمرة قرون طويلة شهدتها العربية . (مطلوب، ١٩٨٤: ١١٦)

٣- تتميز اللغة العربية بأنها أقرب لغات الدنيا إلى قواعد المنطق بحيث أن عباراتها سليمة طيبة تهون على الناطق الصافي الفكر أن يعبر بها عما يريده دون تصّنع أو تكّلف . (الجندي، د.ت : ١٠)

٤- من خصائص اللغة العربية أنها ثلاثية الألفاظ اللغوية، فقد أقام العرب معظم ألفاظهم على حروف ثلاثة لخفتها وإيجازها وسهولة النطق بها .

٥- من خصائص اللغة العربية الإيجاز الذي يعد من أهم سمات الكلام البليغ وبهذا الإيجاز حققت اللغة كثيراً من الأهداف واختصرت كثيراً من الجهد والوقت . (مطلوب،١٩٨٤:١١٢)

٦- اللغة العربية متميزة من الناحية الصوتية، حيث أن العربية أكثر أخواتها احتفاظاً بالأصوات السامية، فلقد اشتملت على جميع الأصوات التي اشتملت عليها أخواتها السامية، (ما عدا الباء والفاء) بل وزادت عليها بأصوات كثيرة لا وجود لها في واحدة منها مثل (الثاء والذال والغين والضاد)، كما أن

للحروف العربية مخارجها الدقيقة والتي قد يقع الخلط في نطقها نتيجة لتقارب المخارج(خاطر، ١٩٨١، ٢٩:١٩٨١) ، كما أن تميزها من الناحية الصوتية يتمثل أيضاً في ثبات أصوات الحروف فيها لدقة مخارجها، الأمر الذي جعل طريقة نطق الأصوات ثابتة عبر العصور والأزمان . (زقوت،١٩٩٩: ٩٠)

٧- ظاهرة الترادف وما نتج عنها من ثراء في اللغة العربية فلقد تميزت اللغة العربية بأنها كثيرة المترادفات لدرجة كبيرة ليس لها نظير في أية لغة من أخواتها الساميات وكل لغات العالم، فقد ذكر صاحب القاموس المحيط أن للسيف أسماء تزيد على الألف (خاطر، ٣١:١٩٨١) فالمستعرض لمعاجم اللغة يهوله ما يحتويه هذه المعاجم من ذخيرة لغوية .

٨- القدرة على التوليد، فهي لغة اشتقاق ومع أن هذه الظاهرة موجودة : في بعض اللغات الأخرى إّلا أنها في العربية أوسع وأغنى (زقوت، ٨١:٢٠٠٠)، ويعد الاشتقاق أكبر مصدر لثراء اللغة العربية وتطويعها لاستيعاب كثير من المستحدثات والمعاني الجديدة .

٩- مرونة اللغة العربية، ويقصد بالمرونة طواعية الألفاظ للدلالة على المعاني، ولقد اكتسبت اللغة العربية خاصية المرونة من نواحٍ متعددة أهمها :-

أ – الاشتقاق من أسماء المعاني أو المصادر فمن الثلاثي يمكن أن نشتق صيغ متعددة ويعد هذا النوع من الاشتقاق من أكبر المصادر لثراء اللغة العربية وتطويعها لاستيعاب المستحدثات والمعاني الجديدة .

ب – الاشتقاق من الجذور اللغوية، فمن الجذور تتفرع كلمات كثيرة.

ج- استخدام المصدر الصناعي بإضافة ياء النسب وتاء للكلمة .

د – التعريب، فاللغة العربية تمتلك نظاما صرفيا يمنحها قدرة فائقة على تعريب المصطلحات الأجنبية إذا دعت الضرورة إلى ذلك .

هـ- النحت وقد عرفه العرب منذ زمن بعيد كوسيلة من وسائل نماء لغتهم إذ دمجوا كلمتين أو أكثر في كلمة واحدة تتضمن كلٌ منها معنى ملحوظاً في المصطلح المنحوت، هذا بالإضافة للاستخدام المجازي للغة . (خاطر، ١٩٨١:٣٤)

١٠ – لكل صوت في اللغة العربية صفةٌ ومخرج، وإيحاء ودلالةٌ ومعنى وظلٌ وإشعاع وصدى وإيقاع ، لا أنه صوت فقط فلقد أثبت علماؤنا القدامى القيمة التعبيرية للصوت البسيط وهو حرف واحد في كلمة، كما أثبتوا نفس القيمة للصوت المركب وهو ثنائي أو أكثر من ثنائي وتوصلوا إلى أن في تقديم الحروف ما يضاهي أول الحدث وفي تأخير الحروف ما يضاهي آخره وفي توسطه ما يضاهي أوسطه، سوقاً للحروف على سمت المعنى المقصود والغرض المطلوب .

١١ – تتميز اللغة العربية بسعة مدرجها الصوتي وتوزيع حروفها على هذا المدرج توزيعاً عادلاً من أقصى الحلق إلى ما بعد الشفتين وقد أدى ذلك إلى عذوبة موسيقية وانسجام صوتي وتوازن وثبات هذه الأصوات على مدى العصور والتاريخ ؛ فالخصائص الصوتية لحروف العربية ثابتة (شاهين، ١٩٨٠ : بالرغم من التشويه والتحريف الذي طرأ على هذه الحروف في اللهجات العامية، فهي ما زالت كما كانت منذ أربعة عشر قرناً .

١٢ – لّلغة العربية خصوصية في نشأتها ويسرها وثباتها وهذا ما لاحظه عالم اللغة ارنست رينان Ernest Reanan فبالرغم من تعصبه المقيت رأى أن اللغة العربية غاية في الكمال حيث أنها انتشرت سلسلة أية سلاسة، غنية أيغني، كاملةً لم يدخل فيها منذ القدم إلى يومنا هذا أي تعديل مهم، فليس لها طفولة ولا شيخوخة، إذ ظهرت لأول مرة تامة مستحكمة .

ويؤكد العالم الفرنسي (مارس) في مجلة التعليم الفرنسية (١٩٣٠ –١٩٣١) علي سهولة ويسر تعلم اللغة العربية قائلاً : " من السهل تعلم أصول اللغة العربية، فقواعدها التي تظهر معقدة لأول نظرة هي قياسية ومضبوطة بشكل عجيب لا يكاد يصدق، فذو الذهن المتوسط يستطيع تحصيلها بأشهر قليلة وبجهد معتدل " . (معروف، ١٩٨٥ : ٤٠–٤٧)

١٣ – تتميز اللغة العربية بأنها لغة إعراب، فلّلغة العربية قواعدها في تنظيم الجملة وفي ضبط أواخر الكلمات بها ضبطاً خاصاً (خاطر، ١٩٨١ : ٤٦) وتستخدم الحركات في اللغة العربية للتعبير عن المعنى (معروف، ١٩٨٥ : ٣٩)، فبواسطة الحركات الإعرابية : يمكن التمييز بين اللفظ ومدلوله، كما يمكن رفع اللبس الذي يحيط أحياناً بتلك الألفاظ ودلالاتها، وبواسطة الحركة الإعرابية يمكن إبراز الصلة النحوية بين الكلمة والأخرى في الجملة الواحدة، كما أن للإعراب قيمة عظيمة في تنسيق الجمل وترتيبها وفق نظام خاص، وتشمل ظاهرة الإعراب كل الظواهر اللغوية الأخرى . (زقوت، ١٩٩٩ : ٨٤) .

١٤ – تتمتع اللغة العربية بثراء عز نظيره في معظم لغات العالم، وليس أدلّ على اتساعها من استقصاء أبنية الكلام وحصر تراكيب اللغة، وهو ما توصل إليه الخليل بن أحمد، فقد ذكر في كتاب العين أن عدد أبنية العربية المستعمل منه والمهمل على مراتبها الأربع من الثنائي والثلاثي والرباعي والخماسي من غير تكرار هو ٤١٢ و ٣٠٥ و ١٢ كلمة ، في حين يرى بعض الباحثين أن المستعمل منها لا يزيد عن ثمانين ألف كلمة . (معروف، ١٩٨٥ : ٣٨) .

١٥ – تتميز اللغة العربية بتنوع الأساليب والعبارات، فالمعنى الواحد يمكن أن يؤدى بتعبيرات مختلفة كالحقيقة والمجاز والتصريح والكناية .

١٦ – تتميز اللغة العربية بأن جميع مشتقاتها تقبل التصريف إلا فيما ندر، مما يجعلها طيعة للمتكلمين بها موفيه لحاجاتهم .

١٧ – تتميز اللغة العربية بخاصية إظهار الأفكار بطريقة موجزة دون استدراج السامع إليها .

١٨ – تتميز اللغة العربية في إضافة الحوادث إلى الفعل أكثر من إسنادها إلى الفاعل بخلاف اللغات الأوربية .

١٩ – تتميز اللغة العربية بثباتها وخلودها عبر مراحل تاريخها الطويل، بحيث يمكن لأبنائها اليوم أن يقرأوا ويفهموا ويتذوقوا تراث العرب في الجاهلية وما بعدها وهذا غير متوفر في اللغات الأخرى مثل الفرنسية حيث أنها تغيرت واختلفت عبر القرون، ويعود السبب في ذلك إلى ارتباط اللغة العربية بالقرآن

حيث ضمن لها البقاء بعكس اللغات التي ماتت بموت أممها مثل السنكرتيتية واللاتينية والسريانية والأشورية .

٢٠ – من خصائص اللغة العربية التقديم والتأخير وهو من سنن العرب في كلامها لما له من أهمية في دقة التعبير وحسن الأداء، كما هو الحال في تقديم الخبر على المبتدأ والمفعول على الفاعل .

٢١ – تتميز اللغة العربية بأنها أوسع وأدق في قواعد النحو والصرف من أخواتها السامية، فقد انفردت اللغة العربية بصيغ التصغير دون أخواتها .

٢٢ – اللغة العربية تُقرأ كما تكتب بحيث إن الذي تعلم حروفها وحركاتها يهون عليه أن يقرأ بدون مشقة وليس فيها من شذوذ الخط إلا ما يحتفل به، وهذه الخلة قّلما توجد في لغة أخرى، وبهذا تكون أسهل من اللغات الأخرى، فالإنجليزية مثلاً لا تكتب كما تنطق فهناك حروف زائدة في كثير من كلماتها .

٢٣ – اللغة العربية غنية بنفسها في كل ما يحتاج الإنسان إلى نطق، فلا تحتاج إلى لغة أعجمية ويمكنها الاستغناء عن جميع الألفاظ الأعجمية التي دخلت عليها .

٢٤ – من ميزات اللغة العربية أنها أّثرت في اللغات المعاصرة لظهور الإسلام وكان هذا الأثر بالإحياء والإستمداد كما حدث لّلغات التركية والفارسية والسواحلية أو بالإفناء والإبادة كما حدث لّلغات القبطية والسريانية والعبرية أو بدخول مئات الألفاظ إليها كما حدث لّلغات الغربية : الإنجليزية والفرنسية والأسبانية . (الجندي، د.ت : ١١) .

٢٥ – من المزايا التي تفردت بها اللغة العربية ما يسمى (بالمثنيات التي لا تُفرد) وهي قسمان : تلقيني وتغليبي، فالتلقيني هو ما إذا أُفرد لم يفد المعنى الموضوع له في التثنية فلا يصح إطلاقه على أحد المسميين مثل الثقلان (الجن والإنس) والجديدان (الليل والنهار)، أما التغليبي فهو ما إذا أفرد صح إطلاقه على المتغلب من الاثنين ومن هذه المثنيات الأبوان القمران، العمران، المشرقان . (معروف، ١٩٨٥ : ٤٦)

هكذا فلقد تميزت اللغة العربية عن غيرها من لغات البشر بكثير من الخصائص التي جعلتها وعاء لحضارة الجنس البشري ومسايرةً ومتسعةً للثقافة العالمية المعاصرة والتطور التكنولوجي والتي منحتها السبق والأفضلية دون غيرها ويمكن أن يستفاد من تلك الخصائص عند تأليف وتصميم مناهج وكتب اللغة العربية بحيث توظف تلك الخصائص والميزات في تلك المناهج بما يتناسب مع طبيعتها وأهميتها .

*** أهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي :**

هناك إجماع بين التربويين على أهمية تعلم وتعليم مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية ويمكن إجمال الأسباب التي تجعل من تعلم وتعليم مادة اللغة العربية عملية هامة فيما يلي :-

١- اللغة العربية هي لغة الطفل القومية، لغة قرآننا، لغة الأم والأب وسائر أفراد المجتمع، وهو وسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع وهي وسيلة الارتباط بين الطفل وبيئته وهي الأساس الذي يقوم عليه اكتساب الخبرات والتجارب التي تجعله متفاعلاً مع مجتمعه متعرفاً إلى عالمه الذي يعيش فيه .

٢- اللغة العربية هي الوسيلة الأولى في تحصيل المعرفة وتكوين الخبرة وتنميتها لدى طفل المرحلة الأساسية .

٣- تكمن أهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في أنها ليست مادة دراسية قائمة بذاتها، فتدريس اللغة العربية وسيلة بمقرر لغتي اعتمد عليها في تربية طفل المرحلة الأساسية تربية متكاملة، إذ أن اللغة العربية هي الأداة التي يؤدي بها المتعلم نشاطه التعليمي في المدرسة وخارجها وبمقرر لغتي حصل بها جميع الخبرات والأفكار في المواد الدراسية الأخرى (سمك، ١٩٧٩ : ٥٤) .

٤- كما تكمن أهمية تعلم وتعليم اللغة العربية في أنه يتم بواسطتها ترسيخ المثل والاتجاهات الخلقية والدينية والقيم العليا في نفوس أطفال المرحلة الأساسية؛ لما تتركه هذه المادة من أعمق الأثر وأطوله لتنوع موضوعاتها ونصوصها وحكاياتها . (العيساوي، ١٩٩٢ : ٤) .

٥- إن مادة اللغة العربية هي الوسيلة التي تساعد على النمو المعرفي والاجتماعي والنفسي لطفل المرحلة الأساسية وتجعله يقف بقوة لمواجهة الحياة، فالمقررات اللغوية ألصق بها الوظائف من أية مقررات أخرى كالتاريخ والجغرافيا والفيزياء على سبيل المثال . (العامرية، ١٩٩٤ : ٥) .

٦- تكمن أهمية تعلم وتعليم مادة اللغة العربية في أن الضعف في هذه المادة وقلة استيعاب الطلاب لها سوف يؤثر سلباً على تعلمهم لباقي المواد العلمية الأخرى، فلقد أثبتت التجارب أن الطلبة الأقوياء في لغتهم – قراءةً وكتابةً وحديثاً واستماعاً – غالباً ما يكونون أقوياء في المواد الدراسية الأخرى . (زقوت، ١٩٩٩ : ٩٠) .

من هنا يجب أن ندرك أن اللغة العربية ليست مادة دراسية فحسب، لكنها وسيلة لدراسة المواد الأخرى، فهي اللغة الأولى في تنشئة أفكار التلاميذ والتعبير عنها وهي تلعب دوراً أساسياً في نوعية

التحصيل المدرسي، وهذا بدوره يدفعنا إلى القيام بتقويم مناهج اللغة العربية بشكل مستمر واتخاذ قرارات في ضوء نتائج عملية التقويم من أجل الارتقاء بتلك المناهج وبالعملية التعليمية ككل .

*** أهداف تدريس اللغة العربية :**

تهدف دراسة اللغة العربية بمراحل التعليم المختلفة إلى تحقيق نوعين من الأهداف القسم الأول منها الأهداف العامة والقسم الثاني هو الأهداف الخاصة .

أولاً : الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية :

مقرر لغتي قصد بالأهداف العامة تلك الأهداف والغايات المنبعثة عن مرامي التوجيه القومي الوطني لمسايرة المقاصد الاجتماعية والسياسية للأمة العربية الإسلامية والتي يترتب عليها تكوين المواطن الصالح المتفاعل مع مجتمعه، وهذه الأهداف تتحقق عن طريق تدريس اللغة العربية بالاشتراك مع غيرها من المواد الأخرى وهذه الأهداف هي: : (سمك، ١٩٧٩ : ٦٥) .

– تعزيز تمسك التلاميذ بعقيدتهم الإسلامية من خلال ربطهم بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف باعتبارهما منبع العقيدة الإسلامية وقمة البيان اللغوي والإعجاز البلاغي . (الحشاش، ٢٠٠١ : ٢١) .

– تنمية الشعور بالانتماء والاعتزاز باللغة العربية، باعتبارها أرقى اللغات وأعلاها منزلة ولأنها رمز قوة الأمة ووحدتها .

– خلق الإنتماء الوطني وما يحمله من قيم خلقية واجتماعية سامية .

– تعريف التلاميذ بوطنهم العربي والإسلامي وما يعترضهما من أحداث تاريخية وسياسية من خلال ما يقرر لغتي عرض من مواضيع في القراءة والأدب والنصوص والتعبير . (زقوت، ١٩٩٩ : ٨٦) .

– أن يقرر لغتي حسن التلاميذ استثمار أوقات الفراغ في العمل الصالح والهوايات البناءة التي تعود عليهم وعلى مجتمعهم بالخير طبقاً لما اكتسبوه من مهارات وخبرات في المدرسة .

– تنمية الميل إلى المطالعة الحرة، إذ بواسطتها يسير التلميذ في طريق النمو والتقدم بدلاً من أن يتوقف ويرتد إلى الأمية في حالة تركه المدرسة . (عبد العال، د.ت : ١٧)

– أن يقتنع التلاميذ بقيمة التعليم في بناء شخصيته ونموها وبلغته في رقيها وقدرتها على استيعاب المعارف والثقافات . (عامر ، ١٩٩٢ : ٢١)

– تعريف التلاميذ بمعالم وطنهم العربي الجغرافية والتاريخية والحضارية .

– بناء شخصية التلاميذ بناء متكاملاً في جميع النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية والخلقية . (زقوت، ١٩٩٩ : ٨٧) .

– تقويم ألسنة التلاميذ والعمل على تضييق الفجوة بين اللغة العامية وبين اللغة الفصحى التي هي لغة العلم والدين والأدب .

– تزويد التلاميذ بوعيٍ اجتماعي يدركون من خلاله الروابط الإنسانية والأهداف التي تنشرها الدولة لخلق الرفاهية وتحقيق العدالة الاجتماعية حتى يشبوا على تفهم المبادئ الاجتماعية والتمرس بالقيم النبيلة التي تؤدي إلى رقي المجتمع .

- تنمية خبرات التلاميذ وقدراتهم بصفة عامة وتمكينهم من تنظيم أفكارهم في التعامل مع المواقف الحياتية من أجل التجاوب مع المجتمع والمشاركة الفعالة فيه .

- تنمية قدرات التلاميذ على إدراك بعض نواحي الجمال والتناسق والنظام فيما تقع عليه أعينهم وتدركه حواسهم وعقولهم في الحياة . (سمك، ١٩٧٩ : ٥٩) .

ثانياً : الأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية :-

ويقصد بالأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية تلك الأهداف المتعلقة بالتنمية اللغوية والتزود من ثقافتها في كافة فروع اللغة .

والأهداف الخاصة لتدريس اللغة العربية تقتضي مراعاة الخصائص الجسمية والنفسية لمرحلة النمو التي يمر بها التلاميذ؛ حتى يمكن تحقيق احتياجاتهم التربوية والتعليمية . (سمك : ١٩٧٩ : ٥٩)

ويمكن اجمال الأهداف التربوية الخاصة لتدريس اللغة العربية فيما يلي :-

- تحسين أسلوب التعبير الكتابي والكلامي بالإطلاع على الأساليب الأدبية الجميلة من شعر ونثر وحفظ شيء منها وتذوقها، والمران المتواصل على الحديث والكتابة والنقد .

- إلتزام الفصحى في الحديث والكتابة بالبعد عن العامية واللهجات المحلية وذلك يقضي إلتزام معلم العربية بذلك وحثهم على الفصحى وتنفيرهم من العامية .

- النطق السليم لحروف اللغة في الكلام والقراءة وتعويدهم على طلاقة اللسان .

– تنمية التذوق الأدبي للأعمال الأدبية وذلك باستحسان الفكرة الجميلة والأسلوب البليغ واللفظ المختار والخط الجميل وبتعريف التلاميذ قواعد النقد الأدبي ومظاهر الجمال الفني .

– صحة الكتابة وجمالها بحسن رسم الحروف وصحة ربطها ببعضها البعض والتزام القواعد الإملائية وقواعد الخط .

– ضبط الحركات والسكنات لكل حرف لا سيما في أواخر الكلمات بالإنتباه إلى القواعد النحوية والصرفية .

– نماء الثروة اللغوية بما تحتاجه مراحل النمو المختلفة من ألفاظ تمكن التلاميذ من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بيسرٍ ووضوح . (الهاشمي، ١٩٨٣ : ١٦) .

– إكساب التلاميذ بعض المهارات والقدرات القرائية كتعرف الكلمات والسرعة والفهم واستخدام السياق .

– تنمية مهارات البحث والإستقصاء والكشف عن مصادر المعرفة واستخدام المعاجم . (رضوان، ١٩٨٥ : ١٥) .

– تنمية القدرة على التعبير (الشفهي والتحريري) عما في النفس وما يقع تحت الحس بلغة صحيحة وعبارات واضحة منظمة ليعتاد كتابة الرسائل والمذكرات وإلقاء الكلمات والاشتراك في المناقشات . (عبد العال، د.ت : ١٨) .

– تنمية قدرة التلاميذ على الأداء التمثيلي للمعنى بتنويع الصوت فيما يقرءونه من موضوعات أو يلقونه من خطب أو ينشدونه من أشعار وبوضع علامات الترقيم في الكتابة . (سمك، ١٩٧٩ :٦٠)

– تعريف التلاميذ بالأعلام البارزين من اللغويين والأدباء العرب الذين ساهموا في إثراء اللغة العربية – بما قدموا من أعمال وكتابات – مما يشجعهم على محاكاتهم والإقتداء بهم .

– توعية التلاميذ بتراثهم الأدبي واللغوي في عصوره المختلفة وتعريفهم بأحواله وفنونه وما يصوره من مظاهر اجتماعية وحضارية وإنسانية وجمالية وما يحتويه من أساليب بلاغية . (زقوت، ١٩٩٩ :٨٩)

– الكشف عن الموهوبين من الطلاب في المجالات اللغوية والأدبية وتعهدهم بالتشجيع والرعاية وإفساح مجال أرحب لمواهبهم حتى تتفتح وتزدهر . (عامر، ١٩٩٢ : ٢٣)

في ضوء ما سبق يمكن أن يستفاد من تلك الأهداف في وضع قائمة بالمعايير الواجب توافرها في مناهج اللغة العربية بحيث يتم في ضوئها تقويم تلك المناهج وتحديد مدى صلاحيتها ، ويرى الباحث أن الوصول إلى أهداف تدريس اللغة العربية يتوقف على ما يتعلمه التلاميذ خلال دروس اللغة العربية، كما أن تحقيق تلك الأهداف يتطلب معلماً لديه من المهارات اللغوية والأكاديمية والمهنية والوسائل المناسبة ما تمكّنه من تحقيق هذه الأهداف.

الأهداف العامة لتدريس مادة لغتي الجميلة:

١– صون اللسان عن الخطأ وحفظ القلم من الزلل وتكوين عادات لغوية سليمة .

٢– تعويد التلاميذ على قوة الملاحظة والتفكير المنطقي المرتب .

٣- تربية ملكة الاستنباط والحكم والتعليل وغير ذلك من الفوائد العقلية التي تعود عليها لاتباع أسلوب الاستقراء في دراسة القواعد .

٤- الاستعانة بالقواعد على فهم الكلام على وجهه الصحيح بما يساعد على استيعاب المعاني بسرعة .

٥- إكساب التلاميذ القدرة على استعمال القواعد في المواقف اللغوية المختلفة.

٦- شحذ العقول وصقل الذوق وتنمية ثروة التلميذ اللغوية .

٧- أن يكتسب التلميذ القدرة على القراءة الجهورية بحيث ينطق الكلمات نطقا صحيحا ويؤدي المعاني أداء حسنا .

٨- أن يكتسب التلميذ القدرة على القراءة الصامتة بسرعة مناسبة مع فهم الأفكار الرئيسة والفرعية .

٩- تنمية القدرات على الاستماع الجيد بحيث يستطيع التلميذ تركيز الانتباه فيما سمع .

١٠- تنمية ميل التلميذ إلى القراءة والاطلاع من خلال القراءة الحرة .

١١- اكتساب ثروة لغوية من خلال التعرف على كلمات جديدة .

١٢- القدرة على حفظ النصوص .

١٣- القدرة على فهم النص وتذوقه واستخراج الصور والأخيلة بما يتناسب مع المرحلة .

١٤- القدرة على إبداء رأيه في بعض المواقف .

١٥- تعليم التلميذ أصول الكتابة السليمة وسرعة الرسم الصحيح للكلمات التي يحتاج إليها في التعبير الكتابي .

١٦ – تنمية بعض الاتجاهات لدى التلاميذ مثل دقة الانتباه وقوة الملاحظة والعناية بالنظام والنظافة وإجادة الخط وحسن استعمال علامات الترقيم.

١٧- زيادة ثروة التلميذ اللغوية وتنمية المعلومات والخبرات والثقافة بما يشتمل عليه من موضوعاتها من فنون الأدب والثقافة والعلوم .

١٨- حفظ التراث البشري وسهولة نقل المعارف الإنسانية من جيل إلى جيل .

١٩- يتحدث التلميذ بجرأة وثقة أمام الآخرين .

٢٠ – تنمية قدرة الحوار والاتصال بين الناس والتخاطب معهم .

٢١- يتمكن من التعبير عن أفكاره وأحاسيسه .

٢٢- يكتسب آداب الحديث وبخاصة حسن الاستماع واحترام الآخرين .

٢٣- يستطيع ترتيب الأفكار ترتيبا صحيحا .

٢٤- تتكون لديه القدرة على الكتابة فيما تتطلبه الحياة اليومية .

٢٥- ينمي قدرته على التفكير المنظم في حديثه وكتابته .

٢٦- يوظف ثروته اللفظية في موضوعات التعبير .

٢٧- يستطيع تلخيص الأفكار الرئيسة في نص معين .

٢٨- يميل إلى القراءة والاطلاع لاكتساب المهارات الكتابية والشفهية .

٢٩- يكتسب القدرة على فن الإلقاء .

٣٠ - يطبق ما تعلمه من القواعد النحوية والإملائية في التعبير .

المبحث الثاني: الإستراتجيات الحديثة في التدريس.

مما لا شك فيه أن إستراتيجيات التدريس المختلفة سواء القديمة أو الحديثة قد خدمة عمليات التعليم و التعلم. ولكن التطور السريع الذي واكب الثورة الصناعية و المعلوماتية تطلب نوع جديد من إستراتيجيات التدريس الحديثة تراعي الإحتياجات المختلفة للمتعلمين.

فالطرق التقليدية في عمليات التعليم و التعلم لم تعد ذات فائدة كبيرة لأثراء التساؤلات الكثيرة والمختلفة للمتعلمين.

مفهوم الإستراتيجية التعليمية :

إن الإستراتجية هي فن التخطيط المتقن لذلك فهي تمثل نقطة البداية إلى العمل الجيد؛ والحقيقة أن منشأ الإستراتجية هو المجال العسكري ولكن تم استخدام ها في مجالات الحياة الأخرى، ومن ثم يمكن تطبيقها في مجال التربية والتعليم بشكل يتناسب مع هذا المجال.

ولتوضيح مفهوم إستراتيجية التعليم رأى الباحث مقارنتها مع المفاهيم الأخرى والمتعلقة بعملية التدريس والتعليم، فلقد بين طه (٢٠١٠ م) المفاهيم المتعلقة بعملية التدريس ، حيث ذكر أن

إستراتيجية التدريس تعبر عن الخطة التدريسية طويلة الأمد لمواقف متعددة ، وتستخدم لتدريس مقرر دراسي أو وحدة دراسية.

أما طريقة التدريس فقد عرفها بأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات و الممارسات المقصودة التي يؤديها المعلم مع تلاميذه لتحقيق أهداف تعليمية معينة بأيسر السبل واقل الوقت والنفقات، وهي تضم العديد من الأنشطة والأساليب المختلفة .

أما نموذج التدريس فهو شكل تخطيطي، وتصور عقلاني لما يجب أن تكون علية طريقة التدريس، والخطوات التي تسير فيها، وهي مرحلة أولية تسبق التصور النهائي لطريقة التدريس.

وأما مدخل التدريس فيستخدم للتمهيد لطريقة التدريس وللدرس.

وأما أسلوب التدريس فهو مجموعة من الأنماط التدريسية الخاصة بكل معلم والمفضلة لدية.

وقد ذكرت الشافعي (٢٠٠٩ م) "أن الإستراتيجية هي اعم وأشمل من الطريقة فقد تضم الإستراتيجية أكثر من طريقة من طرق التدريس لتحقيق أهداف بعيدة المدى والتي تحتاج إلى وقت وتتابع وتكامل في الخبرات " (ص ١٧).

وأضاف الصيفي (٢٠٠٨ م) "أن إستراتيجية التدريس هي خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة ، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها " (ص ٨٣) .

أهمية الإستراتيجية التعليمية :

يمكن أن تبرز أهمية الإستراتيجية في التدريس من عدة جوانب، فالإستراتيجية يمكن أن تقدم عدةً فوائد للعملية التدريسية، ومن هذه الفوائد:

١ – تعميق وتفعيل طرق التدريس.

٢ – معرفة خصائص المادة الدراسية.

٣ – تحويل المعلومات إلى معارف من خلال استخدام إستراتيجيات   التعلم.

٤ – إدارة عملية التعلم بشكل مريح.

٥ – التعامل مع الكل التربوي، وليس مع الجزء.

٦ – معرفة التفاعلات –العمليات –التي تحدث أثناء عملية التعلم–التعليم.

٧ – الوقوف على معوقات التعليم، ومحاولة حلها.

٨ – توفير بيئة مناسبة للتعليم، بوجود التشويق والمتعة، والبعد عن الرتابة والملل.

٩ – الحصول على نسبة عالية في التحصيل، لان المعلومة تترسخ في الذهن لمدة طويلة .(الزعبي، ٢٠٠٤ م ، ص ٢٤٨–٢٥٠)

ويرى الباحث أن أهمية الإستراتيجية تنبع من كونها تقدم نوع من الدعم والمساندة المتواصلين لعملية التدريس، وهي تعمل على توفير التعزيز والتحفيز لكل من المعلم والمتعلم، والذين يساعدان في

رفع مستوى الأداء إلى درجة الإتقان، كما تسهم في تطوير المادة التعليمية من خلال تقديم التخطيط المناسب لعملية التطوير والتعديل بشكل عام.

كذلك فإن أهمية الإستراتيجية تتجلى في جعل العملية التعليمية تسير وفق درجة عالية من الشمول والتسلسل والمرونة و الانتظام.

خصائص الإستراتيجية التعليمية :

هنالك مجموعة من الخصائص التي تميز إستراتيجية التعليم الجيدة و قد ذكر الزعبي (٢٠٠٤ م) مجموعة من هذه الخصائص:

١ – القصدية ، فهي تأتي عن تخطيط مسبق وليس من قبيل الصدفة.

٢ – مخفية، فهي تمارس في التدريس، ولا يعلم المعلم في بداية الدرس أو أثناءه.

٣ – مجردة، فهي مفاهيم مجردة تقع تحتها مجموعة من الممارسات الصفية.

٤ – منظمة ومتسلسلة.

٥ – وسيلة لتفعيل طريقة التدريس(ص ٢٤٨) .

وأضاف الصيفي (٢٠٠٩ م) مجموعة من مواصفات الإستراتيجية الجيدة:

١ – الشمول : بحيث تتضمن جميع المواقف و الاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي .

٢ – المرونة والقابلية للتطوير ، بحيث يمكن استخدام ها من صف لآخر .

٣ – أن ترتبط بأهداف تدريس الموضوع الأساسية، وأن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب.

٤ – أن تراعي نمط التدريس ونوعه (فردي، جماعي)، وأن تراعي الإمكانات المتاحة (ص ٨٣) .

ويرى الباحث أن المرونة والتنظيم والتسلسل والشمول والقابلية للتنفيذ من أهم الخصائص التي تميز إستراتيجية التعليم الجيدة.

عناصر الإستراتيجية التعليمية :

لكل إستراتيجية عناصر تميزها عن غيرها من الإستراتيجيات ، فنجد أن عناصر الإستراتيجية في مجال التعليم تختلف عن غيرها من المجالات الأخرى، وفي مجال التربية والتعليم نجد أن الإستراتيجية التعليمية تشتمل على عدة عناصر رئيسة فقد ذكر الحلية (١٤٢٤هـ) أن الإستراتجية التعليمية تتكون من مجموعة من العناصر وهي:

١ – أنشطة ما قبل التعلم.

٢ – تقديم المعلومات.

٣ – المساهمات للتلاميذ.

٤ – القياس.

٥ – نشاطات المتابعة (ص ١٦٠) .

وقد أضاف دعمس (٢٠٠٨ م) أن استراتجيات التعليم تتكون من:

١ – النتائج التعليمية الخاصة والعامة / المسوغات والأهداف.

٢ – المعلم.

٣ – الوسائل والأساليب المستخدمة للوصول للنتائج.

٤ – الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.

٥ – استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم و الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها (ص ٢٤-٢٥) .

وتتميز الإجراءات المكونة لإستراتيجية التدريس، كما وضحها طه (١٤٣١ هـ)، بأنها "مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدام ها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة" (ص ٣٧).

ومن هذا المنطلق فإنه يمكن أن يقسم إجراءات التدريس إلى قسمين هما:

أ) الإجراءات الأساسية: وتشمل إجراءات تهيئة التلاميذ لموضوع التدريس، وإجراءات تعليم وتعلم محتوى موضوع التدريس، وإجراءات تلخيص التدريس.

ب) الإجراءات التكميلية: تشمل تحديد زمن التدريس وتوزيعه، وتنظيم الطلاب واختيار مكان التدريس. (طه ، ١٤٣١ هـ ،ص ٣٨ -٣٩)

اختيار الإستراتيجية التعليمية

ذكر دعمس (٢٠٠٨ م) "أن اختيار الإستراتيجية التعليمية يتوقف على عدة عوامل منها: المرحلة التعليمية، مستوى المتعلمين، الأهداف المنشودة، المحتوى العلمي للدرس وطبيعة المادة العلمية، والنظرة

الفلسفية للعملية التعليمية التعلمية. وأضاف أن على المعلم الذي يود استخدام إستراتيجية فعالة في تدريس طلبته أن يراعي الإعتبار ات التالية: التخطيط والترتيب المنظم الهادف، التنوع والتكامل، الالتزام بالأسس النفسية للتعلم، والفاعلية والعمل" (ص ٢٥-٢٦) .

وأشارطه (١٤٣١ هـ) "أن خطوات اختيار إستراتيجية التدريس تتضمن تحديد الإجراء الخاص بكل من تحديد الأهداف التعليمية لموضوع التدريس، تهيئة الطلاب لموضوع التدريس، تعليم المحتوى وتعلمه، تلخيص موضوع التدريس، الإجراءات التكميلية، إجراءات التدريس .(المبدئية و تنقيحها، وإعداد قائمة ختامية بإجراءات التدريس المختارة" (ص ٤٠) .

خطوات بناء الإستراتيجية التعليمية :

استناداً إلى الخطوات السابقة فإنه بالإمكان إيجاد خطوات واضحة للمعلم لكي يكون قادراً على إعداد إستراتيجية تعليمية في المنهج الذي يقوم بتعليمه في الميدان التربوي.

وقد أورد الحيلة (١٤٢٤ هـ) الاقتراحات العملية التالية لتحديد الإستراتيجيات :

عد إلى الأهداف التعليمية التي انطلقت منها عملية تصميم التعليم الكلية، وقدر الزمن الذي قد يحتاج إليه تلاميذك لتعلم كل هدف من الأهداف، وفي تقديرك هذا حاول تقسيم الزمن على الأبواب التالية: المقدمة، العرض، المراجعة، التدريب، التلخيص.

جمع المهمات الفرعية في دروس أو حصص دراسية (صفية) أو في أهداف يمكن تعلمها في حصة واحدة.

ضع كل الأهداف التي يمكن إنجازها في حصة دراسية واحدة في قائمة منفصلة، ثم حدد الإجراءات التعليمية المتعلقة بكل هدف والتي تزمع القيام بها في حصة دراسية واحدة . (ص ١٦٤)

ورغم هذا كله فمهما بلغت البرامج التعليمة المصممة من دقة وتعقيد ، إلا أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية الطلبة للتعلم.

وقد أضاف الصيفي (٢٠٠٩ م) "تصمم الإستراتيجية في صورة خطوات إجرائية بحيث يكون لكل خطوة بدائل، حتى تتسم الإستراتيجية بالمرونة عند تنفيذها، وكل خطوة تحتوي على جزيئات تفصيلية منتظمة ومتتابعة لتحقيق الأهداف المرجوة، لذلك يتطلب من المعلم عند تنفيذ إستراتيجية التدريس تخطيط منظم مراعياً في ذلك طبيعة المتعلمين وفهم الفروق الفردية بينهم والتعرف على مكونات التدريس" (ص ٨٣) .

إجراءات تطبيق الإستراتيجيات التعليمية :

ذكر المحمود و آخرون (٢٠٠٦ م) مجموعة من التعليمات العامة لتنفيذ الإستراتيجيات التعليمية منها:

أولاً: أن إستراتيجيات أو طرائق التعليم والتعلم تتطلب وجود صف دراسي تسوده إتجاهات إيجابية تجاه التعليم والتعلم والمعلم ومجموع المتعلمين داخل الصف الدراسي، كما يجب أن يسود الصف قدر كبير من الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين بعضهم بعضاً في جو من المساواة وتكافؤ الفرص.

ثانياً : لابد من التناغم بين أهداف المنهج الدراسي ومحتوياته وإستراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم ، وأساليب القياس والتقويم التي تتبع لاحقاً .

ثالثاً : ليست هناك إستراتيجية أو طريقة واحدة مثلى تصلح لكل زمان ومكان ، أو لفئة من الفئات العمرية أو لكل مستوى دراسي، بل إن القاعدة الذهبية هي أن المعلم الناجح هو المعلم الذي يستطيع أن

يختار من الإستراتجيات والطرائق ما يناسب المقام، وأن يكون قادرا على تنويع الإستراتيجيات والطرائق للدرس الواحد في ضوء ما يطرأ داخل الصف من تقدم أو تعثر.

رابعاً : على المعلم أن يكون ملماً بأحدث الإستراتيجيات وطرائق التعليم والتعلم وعليه أن يكون النموذج والقدوة الحسنة لطلابه بما يجعل منه شخصية متميزة ومؤثرة، تهتم باحتياجات الطلاب كبشر وكمتعلمين، كما عليه أن ينمي لديهم الدافع للتعلم وللعمل التعاوني داخل الصف، وعلى إبداء آرائهم في كل ما يقدمه لهم من معلومات وأفكار دون خوف أو خجل، بل إن عليه أن يعلمهم كيف يوجهون أسئلتهم وكيف يكونون آرائهم.

خامساً : يجب علينا الأخذ بعين الإعتبار بأنه في معظم الدول النامية تركز الإستراتيجيات والطرائق السائدة على التلقين و الاستظهار وتقدم المعارف بمعزل عن المهارات، دون الاهتمام الكبير بالمهارات والقدرات العلمية والإتجاهات التي تعينه على اكتساب مزيد من التعلم، وتعينه مستقبلا عندما يخرج للحياة العملية أو الجامعية.

سادساً : يجب على المعلم أن يترجم محتويات المنهج إلى مهارات معرفية وفنية وحياتية بد لاً من أن ينصب تفكيره في معظم الأحيان على متى ينهي المقرر.

سابعاً : من الضروري أن ينصب جهد المعلم على بناء قدرات المتعلمين للمشاركة في عملية التعليم، لا أن يستأثر هو بالسيطرة الكاملة على عملية التعليم والتعلم ويتركهم متفرجين.

ثامناً : من الضروري أن يتحلى المعلمون بالثقة من أنفسهم بأنهم قادرون على الأداء الجيد داخل الصف ، كما أن عليهم التعبير عن الثقة في قدرات متعلميهم على التعلم بمستوى جيد (ص ١٠-١١) .

التحديات التي تواجه إستراتيجيات التعليم :

تواجهه الإستراتيجيات الحديثة للتدريس الكثير من التحديات و المتغيرات و التي تتطلب من هذه الإستراتيجيات أن تتكيف مع هذه التحديات وتعمل على مجاراتها واحتواءها ومن أبرز هذه التحديات: تسارع التطور التكنولوجي، مجتمع المعرفة، مجتمع المشكلات المركبة، مفهوم العولمة، التحديات الاقتصادية العالمية، تأثير النفوذ الدولي في الألفية الثالثة، المصطلحات الجديدة للفكر العسكري، مشكلات البيئة والتنمية، الزيادة السكانية السريعة ،المنافسة والاحتكارات الدولية، ظواهر العنف والتطرف والإرهاب، هيمنة الدول العظمى (الشربيني ، ٢٠١٠ م، ص ١٣-٤٣) .

ويرى الباحث أن من أبرز التحديات التي تواجهه إستراتيجيات التعليم والتعلم العولمة والإعداد لسوق العمل والتطور التقني والتكنولوجي السريع والتنافسية الدولية وارتفاع عدد السكان مما يزيد أعداد التلاميذ في الفصول الدراسية.

الصعوبات والمشكلات التي تواجهه طرق وإستراتيجيات التعليم :

توجد الكثير من الصعوبات والمشكلات التي تواجهه طرق وإستراتيجيات التعليم الحديثة والتي تعوق تطبيق هذه الإستراتيجيات بالشكل المطلوب الذي يضمن للمتعلم الحصول على أقصى درجات التعلم من المادة التعليمية، ومن هذه الصعوبات ما يلي :

١ – إستراتجيات التعليم والتعلم ومشكلة انفصال المناهج و البرامج التربوية.

٢ – إستراتجيات التعليم والتعلم ومشكلة تأليف و إخراج الكتب المدرسية والجامعية.

٣ – إستراتيجيات التعليم والتعلم ومشكلة عدم الاهتمام بالأنشطة التربوية المصاحبة.

٤ – إستراتيجيات التعليم والتعلم ومشكلة عدم الاهتمام بالوسائل التعليمية وتوظيف تكنولوجيا التعليم.

٥ – إستراتيجيات التعليم والتعلم ومشكلة التقويم و الامتحانات.

٦ – إستراتيجيات التعليم والتعلم ومشكلة النزوع على مقاومة تطويرها (الشربيني ، ٢٠١٠ م، ص).

نماذج من إستراتيجيات التعليم الحديثة :

على الرغم مما قدمته إستراتيجيات التعليم التقليدية فلقد أضحت الحاجة ملحة إلى إستراتيجيات تدريس حديثة تواكب التغير والتسارع الحاصل في مختلف جوانب الحياة.

ولقد أشار عطية (٢٠٠٩ م) إلى مجموعة من إستراتيجيات التعليم الحديثة القائمة على البناء المعرفي ومنها : إستراتيجية التخيل أو التصور، إستراتيجية التساؤل الذاتي، إستراتجية تنشيط المعرفة السابقة ، الإستراتجية البنائية، إستراتجية عمل الأشكال التوضيحية، إستراتجية المنظمات المتقدمة ، إستراتجية خرائط المفاهيم، ، إستراتجية دورة التعلم، إستراتجية التدريس باستخدام التعلم المدمج، والتدريس المنظومي (أسلوب تحليل النظم) (ص ٢٤٠)

المبحث الثالث: التعليم المتمايز

مفهوم التعليم المتمايز :

لا يختلف اثنان على أن المتعلمين يختلفون و يتمايزون في جوانب كثيرة وتحت مؤثرات وعوامل متعددة ومن هذه الجوانب الاستعداد والميول والاهتمامات، والحقيقة أن منبع هذه إختلافات يمكن أن يرد إلى مصادر متعددة مثل المعرفة السابقة، الخصائص والميول، البيئة المنزلية، القدرات والمواهب، والأساليب التي يتعلمون بها.

ومن هذا المنطلق فلقد ظهر مفهوم جديد للتعليم والتعلم ألا وهو التعليم المتمايز والذي يسميه بعض التربويين تنويع التدريس أو التدريس المتباين.

و عرفت توملينسون٢٠٠١) "التعليم المتمايز في ابسط مستوياته بأنه هو عملية (رج وإعادة تنظيم) ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة، وتكوين معنى للأفكار وللتعبير عما تعلموه، وبمعنى آخر يوفر التعليم المتمايز سبل مختلفة لتمكن من المحتوى، ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات تمكن كل متعلم من التعلم بفعالية"(ص ١) .

و ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) مجموعة من التعاريف لمفهوم التعليم المتمايز منها "انه يعني تعرف احتياجات المتعلمين المختلفة ومعلوماتهم السابقة واستعدادهم للتعلم ومستواهم اللغوي، وميولهم وأنماط تعلمهم المفضلة، ثم الاستجابة لذلك في عملية التدريس. إذناً تنويع التدريس هو عملية تعليم وتعلم تلاميذ بينهم اختلافات كثيرة في فصل دراسي واحد" (ص ٢٥)

وعرف عطية (٢٠٠٩ م) التعليم المتمايز بأنه " نظام تعليمي يرمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة وبذلك يلتقي مع إستراتجية التدريس بالذكاءات المتعددة التي تعد شكلا من أشكال أو إستراتيجية من الإستراتيجيات التي يتم بها" .(ص ٣٢٤)

وذكر عبيدات و أبو السميد (٢٠٠٧ م) بأن التعليم المتمايز "هو تعليم يهدف إلى رفع مستوى جميع الطلبة، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل . إنه سياسة مدرسية تأخذ باعتبارها خصائص الفرد وخبراته السابقة، وهدفها زيادة إمكانات وقدرات الطالب. إن النقطة الأساسية في هذه السياسة هي: توقعات المعلمين من الطلبة، وإتجاهات الطلبة إمكاناتهم و قدراتهم . إنها سياسة لتقديم بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلبة" (ص ١١٧)

وأضاف هال(٢٠٠٢ م) أن التعليم المتمايز " يعرف بأنه مجموعة من كثير من النظريات و الممارسات المتعلقة بالتدريس الفعال وارتباطها بالتحصيل الدراسي للطالب.

ويضيف بأنه إستراتيجية تدريسية تعتمد على افتراض أن مداخل التدريس يجب أن تختلف وتتكيف بالارتباط مع الأفراد والطلاب المختلفين في الفصول الدراسية" .

ويعرف الباحث التعليم المتمايز بأنه إستراتيجية تعليمية حديثة تتمركز حول المتعلم و تأخذ بعين الإعتبار التمايز والإختلاف الموجود بين تلاميذ الفصل الواحد. وتعمل هذه الإستراتيجية على تلبية الإحتياجات والاهتمامات والميول المختلفة للتلاميذ حيث يبدأ المعلم من حيث الوضع الذي يكون عليه التلميذ، وليس من مقدمة دليل المنهج. ويمكن أن يأخذ التعليم المتمايز أشكال وأساليب تعليمية مختلفة

مثل التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة و التدريس وفق أنماط المتعلمين و التعلم التعاوني . ويمكن للمعلم الذي يعمل وفق مبادئ التعليم المتمايز أن يمايز بين الأهداف والمحتوى والناتج .

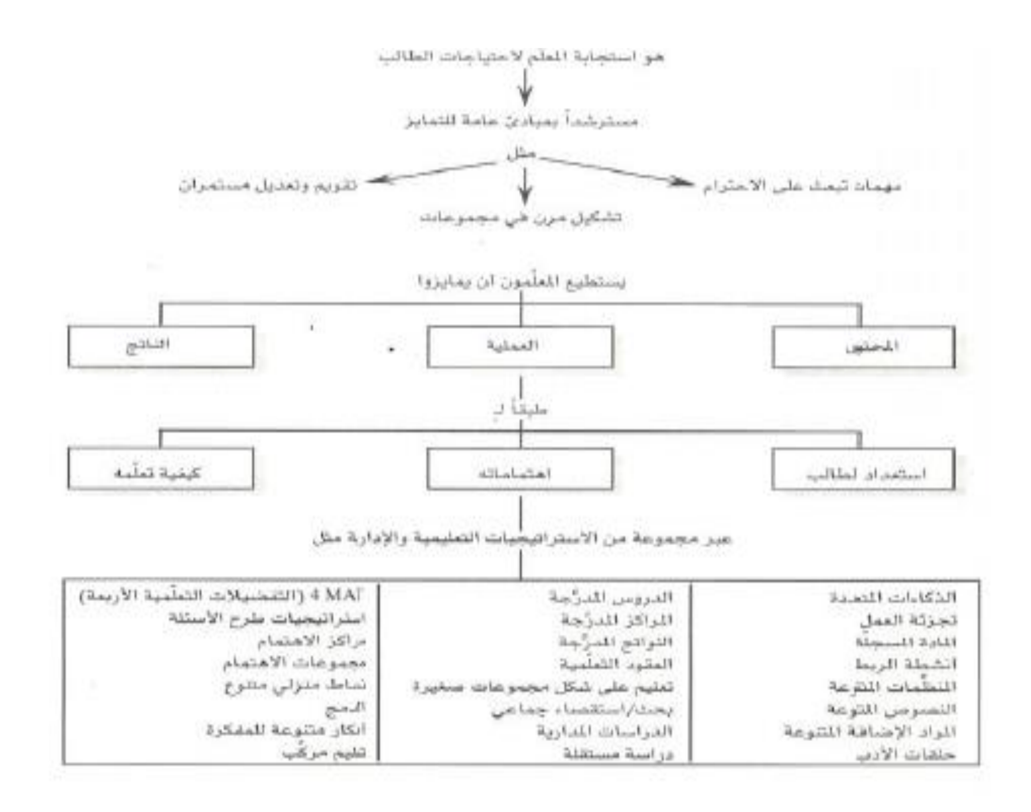
ويجب أن نفرق بين مفهوم التعليم المتمايز ومفهوم تفريد التعليم ، فقد ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) "أن تنويع التدريس لا يركز على كل تلميذ منفرداً ويضع له برنامجه الخاص، ولكنه يتم تعرف قدرات وميول وخلفيات التلاميذ، وباستخدام إستراتيجية المجموعات المرنة، يوزع المعلم التلاميذ في مجموعات صغيرة أو يطلب من كل تلميذ العمل مع زميل له وفقا لمحور التشابه بين التلاميذ بمعنى أن المجموعات لا تكون ثابتة طوال العام من موضوع إلى آخر ولكنها تختلف من موضوع إلى آخر . أما تفريد التعليم فيتطلب التزام كل تلميذ بالبرنامج الذي تم تخطيطه خصيصاً له طوال العام"(ص ٣٩) . ومن الناحية الأخرى يجب أن نفرق بين مفهوم التعليم المتمايز ومبدأ الفروق الفردية فقد ذكر عطية (٢٠٠٩ م) "إن الفرق بين التعليم المتمايز ومراعاة الفروق الفردية فعلى الرغم مما يبدو بينهما من تقارب إلا أن الفرق يكمن في أن المعلم عندما يقصد مراعاة الفروق الفردية فإنه يقدم المادة نفسها بالطريقة نفسها لكنه يقبل مخرجات تعلم مختلفة أو بتعبير آخر أنه يراعي قدرات الطلبة وميولهم ولكنه لا يستطيع تمكين جميع الطلبة من الوصول إلى النتائج أو المخرجات نفسها في حين يسعى بالتعلم المتمايز إلى تحقيق المخرجات نفسها بمهمات وإجراءات مختلفة أي تعليم جميع الطلبة الدرس نفسه ولكن بأساليب وعمليات مختلفة .

ومعنى هذا أن التعليم المتمايز لا يتطلب تغيير مناهج التعليم إنما تنويع أساليب تنفيذ تلك المناهج المتمثلة بعمليات التدريس" (ص ٣٢٦) .

ويرى الباحث أن هنالك مجموعة من الفروق بين التعليم المتمايز والتعليم العادي ومن ذلك أن التعليم العادي يهدف إلى الحصول على مخرجات تعليمية واحدة من خلال مجموعة من الأنشطة و الإجراءات الموحدة مع جميع المتعلمين بخلاف التعليم المتمايز الذي يسعى هو أيضاً إلى مخرجات تعلم واحدة ولكن من خلال مجموعة من الأنشطة والإجراءات المتنوعة والتي تختلف وتتنوع طبقاً لما بين الطلبة من تمايز واختلاف سواء كان ذلك في المعرفة، الخبرات السابقة ، الثقافة ، القدرات، أسلوب التعلم، المواهب أو الميول.

ويرى الباحث أن هنالك مفاهيم خاطئة عن التعليم المتمايز فبعض المعلمين يرى أن التعليم المتمايز هو عملية تبسيط للمعلومة بينما هو عملية تدريج وتنويع في المهام بما يتناسب مع طبيعة كل متعلم.

إن عملية تصميم الدرس في التعليم العادي يتم من خلال وضع أهداف تعليمية واحدة وإستراتيجية تدريس واحدة وأسلوب تقويم واحد أما في التعليم المتمايز فأن عملية التخطيط للدرس تشتمل على أهداف تعليمية واحدة ومجموعة من الإستراتيجيات والإجراءات والأنشطة التعليمية المتنوعة وكذلك فان أساليب التقويم تتنوع تبعاً لذلك.



٢٥١٦٥٨٢٤٠

(شكل رقم ١)

شكل توضيحي يبين مفهوم التعليم المتمايز

(مقتبس من كتاب الصف المتمايز تأليف كارول آن توملينسون ٢٠٠٥ م ترجمة مدارس الظهران)

لمحة تاريخية عن التعليم المتمايز:

على الرغم من حداثة تبني المفهوم الاصطلاحي للتعليم المتمايز في حقل التدريس إلا أن التعليم المتمايز لا يعتبر ظاهرة جديدة في مجال التربية والتعليم، فلقد عثر على بعض الكتابات المتعلقة بالتعليم لدى المصريين واليونانيين القدماء والتي تدعو إلى الاهتمام بالتعليم الذي يلبي الإحتياجات المختلفة للمتعلمين.

ولقد ذكر ريتدلدج(٢٠٠٣ م) بأن " التعليم المتمايز لا يعتبر ظاهرة جديدة في مجال التربية والتعليم، وان المدرسة ذات الصف الواحد في الماضي وجدت طريق لتلبي الإحتياجات المختلفة للطلاب من خلال العمل مع قدرات مختلفة. وان المذهب المعاصر للتعليم المتمايز اخذ شكله من نمو الأبحاث في مجال التعليم معتمدة على أفضل الممارسات في مجال التربية الخاصة، وتعليم الموهوبين، والفصول ذات الأعمار المختلفة، وإضافة إلى ذلك الأبحاث الحديثة على الدماغ و الذكاءات المتعددة".

وأضافت بلاز(٢٠٠٦م) "بان التعليم المتمايز كان موجوداً منذ عقدين من الزمن ولكنه كان مخصص للطلاب الموهوبين والفائقين عقلياً (هؤلاء الطلاب الذين يعملون أعلى من المستوى) . ومنذ ٨أو ١٠ سنوات ماضية، بدأ المعلمون في استخدام ه في التربية الخاصة (هؤلاءالطلاب الذين يعملون اقل من المستوى) وبعد ذلك تم استخدام ه مع جميع الطلاب" (ص ٢)

ولقد ذكرت كوجكو آخرون (٢٠٠٨) انه في كتاب القرية قد تعايشنا منذ سنوات بعيدة مع الآراء الرائدة في التربية الإسلامية والتي كانت تؤكد على التنويع وإختلافات بين البشر، وان التربية السليمة

ينبغي أن تتواءم مع طبيعة كل فرد ، وكل مرحلة عمرية . كما أن مدارس الفصل الواحد والتي أنشئت في المناطق الريفية والبعيدة حيث كان الفصل الدراسي يضم تلاميذ من مختلف المراحل العمرية قد جعل المعلم أو المعلمة يقوم بتنويع التدريس لتلبية احتياجات التلاميذ المختلفة. ومن الدراسات التي عززت مفهوم التعليم المتمايز التي الدراسات التي أجريت على المخ ومعرفة كيفية عمل المخ، حيث استطاع جاردنر أن يحدد مجموعة من الذكاءات المختلفة للإنسان والتي توجد لدى جميع الأفراد ولكن بدرجات متفاوتة. والحقيقة إن نظرية الذكاءات المتعددة تتماشى تماماً مع مفهوم التعليم المتمايز حيث يحاول المعلم أن يقدم الموضوع ذاته لتلاميذه بأكثر من أسلوب لكي تتناسب هذه الأساليب مع الذكاءات المختلفة للتلاميذ (ص ٣٣).

وأضاف كامبل (٢٠٠٨) أن اللفظ ربما يكون جديد ولكن المفهوم ليس كذلك فمنذ المدرسة ذات الفصل الواحد عمل المعلمون على استيعاب مجموعة واسعة من القدرات و الإحتياجات المختلفة للطلاب في نفس الوقت .(ص١)

ويرى الباحث أن مفهوم التعليم المتمايز أو المتنوع كما يسميه بعض التربويين ، قد كان موجود منذ القدم ولكنه لم يكن يمارس من قبل المعلمين بالشكل المطلوب وذلك إما جهلاً منهم بهذا النوع من التعليم أو عدم قدرتهم على تطبيقه في فصولهم الدراسية وذلك لأسباب مختلفة ومتعددة . ويرى الباحث من ناحية أخرى أن زيادة المطالبة بجودة التعليم، ووجود العديد من المنظمات التي تعنى بالطفولة و

حقوق الطفل قد أدى إلى زيادة الاهتمام والمناداة إلى تطبيق التعليم المتمايز في الفصول الدراسية لمختلف مراحل التعليم.

ويرى أيضاً أن تطور الأبحاث في مجال الذكاء و أبحاث الدماغ قد أدى إلى تسليط الضوء على مثل هذا النوع من التعليم.

الأساس النظري للتعليم المتمايز :

تمثل النظرية البنائية الأساس النظري لمعظم الإستراتيجيات التدريسية الحديثة .

ويمكن القول أن التعليم المتمايز يرتكز بشكل كبير على هذه النظرية . وقد ذكرت درابيو (٢٠٠٤ م) أن هنالك أربعة أنواع مختلفة من الأبحاث و التي تساعد في تسليط الضوء على التعليم المتمايز وهي الأبحاث التي تناولت الدماغ و الذكاء، والأبحاث التي قام حول تأثير التحدي على الدماغ ، وتعتبر الأبحاث التي أجريت على الدماغ ونتائجها ذات صلة كبيرة بمفهوم التعليم المتمايز ولقد ذكرت كويزي(٢٠٠٧ م) "بان ممارسة التمايز تبنى بشكل قوي على أبحاث الدماغ . ففي الصف المتمايز يقوم المعلمون فيه بتدريج الدروس حيث تقابل مستويات الاستعداد لدى طلابهم ، وهم بذلك يزيلون الملل والإحباط التي قد تصاحب عمليات التعلم . ولقد أكدت أبحاث الدماغ بات الدماغ البشري يعمل من خلال الانتباه للمعلومات ذات المعنى " (ص ٢١) .

ولقد أشارت توملينسون (٢٠٠١) بأن التعليم المتمايز يستند بشكل كبير إلى دراسات الذكاء التي أجراها مجموعة من علماء التربية وعلم النفس والتي خلصت إلى مجموعة من النتائج المهمة ومنها أن

الذكاء متعدد الأوجه وليس شيئاً ، وأننا نفكر، ونتعلم، ونبدع بطرق مختلفة . وأن تنمية استعداداتنا تتأثر بالتوافق بين ما نتعلمه ، وبين ذكاءاتنا الخاصة. وأما النتيجة الأخرى و المهمة عن الذكاء فهي انه مرن ، وليس في وضع الثبات والاستقرار . ويمكن القول أن واحدة من أهم النتائج عن الذكاء تنجم عن تنامي مجال أبحاث الدماغ حيث أوضحت هذه الأبحاث أن الخلايا العصبية (النيورونات) تنمو وتتطور عندما تستخدم بشكل نشط ، لكنها تضمر عندما لا يتم استخدام ها ، كما أن التعلم النشط يغير فسيولوجية الدماغ . ومن النتائج المهمة التي تم التوصل إليها في مجال أبحاث الدماغ أن الدماغ يتوق إلى المعنى. وإضافة إلى ما سبق فان الدماغ يتعلم على أفضل نحو عندما يستخلص هو نفسه المعنى من المعلومات وليس عندما تفرض عليه فرضاً . ولا يستجيب الدماغ كثيرا للأشياء التي تحمل معناً سطحياً فقط . إن هذه المعلومات وكثير غيرها تتنبأ بالشيء الكثير عن فردية المتعلمين وعن طبيعة المنهاج و التعليم الفاعلين . والحقيقة إن أبحاث الدماغ تتنبأ بان دماغ كل متعلم فريد بذاته ، وبالتالي يتعين على المعلمين أن يتيحوا فرصاً عديدة للطلاب المتخلفين لفهم المعلومات والأفكار . ومن النتائج المهمة لأبحاث الدماغ وعلم النفس، أن الأفراد يتعلمون على النحو الأمثل عندما يتعرضون إلى نوع من التحدي المعتدل .

كما ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) أن مستويات التفكير عند بلوم عززت فكرة التعليم المتمايز أو تنويع التدريس ليتماشى مع مستويات المتعلمين المعرفية حيث وضع ست .(مستويات للمعرفة تتدرج من العمليات البسيطة إلى العمليات الأكثر تعقيداً (ص ٣٤) .

ومن النظريات المهمة التي يبنى عليها التعليم المتمايز ، النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم والتي ظهرت عن طريق عالم النفس الروسي ليف فيجو تسكي(١٨٩٦-١٩٣٤) فلقد ذكر حسين (٢٠٠٩ م) " بان فيجو تسكي يعتقد أن العقل ينمو مع مواجهة الأفراد لخبرات جديدة ومحيرة ومع كفاحهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات وفي محاولة لتحقيق الفهم يربط الأفراد المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ويبنون أو يشكلون معنى جديداً وتختلف معتقدات فيجو تسكي عن معتقدات بياجيه على أية حال في بعض النواحي المهمة فبينما ركز بياجيه على مراحل النمو العقلي التي يمر بها جميع الأفراد بغض النظر عن السياق الاجتماعي أو الثقافي أعطى فيجو تسكي أهمية أكبر للجانب الاجتماعي من التعلم " (ص ٩١) .

ولقد تم النظر إلى هذه النظرية من قبل العديد من المربينو الباحثين ومدراء المدارس كمركز للتعزيز التدريسي والتغيير الصفي البناء . وتعتمد النظرية الاجتماعية الثقافية للتعلم التي طورها فيتوجسكي على ما يسمى بمنطقة النمو الوشيك .

ولقد ذكرت درابيو ٢٠٠٤م) "بان نظرية فيتوجسكي قد عرفت منطقة النمو الوشيك بأنها الإختلاف بين ما يمكن أن يقوم به الطلاب بمفردهم وما يمكن أن يقوموا به بمساعدة من هم أكبر سنا منهم . وان منطقة النمو الوشيك هي المنطقة التي يحصل فيها عملية التعلم وهذه المنطقة هي التي يحتاج فيها المعلم أن يجد الطلاب لكي يزيد من قدرتهم على التعلم " (ص ١٢) .

ويمكن القول أن أبحاث فيتوجسكي تطلب من المعلمين أن يتم تعليم الطلاب وفقا لمستويات الاستعداد والقدرات لديهم ولقد حذر فيتوجسكي بان لا يتم وضع الطلاب في مجموعات بحيث يطلب منهم أشياء ليسوا مستعدين للقيام بها حيث أنهم لن يستطيعوا أن يتعلموا من الآخرين بسبب أن خبراتهم التعليمية ليست في منطقة النمو الوشيك لديهم أو ما يعرف (ZPD) .

ومن الأبحاث التي تدعم التعليم المتمايز تلك الأبحاث التي قام بها ماسلو ١٩٦٢ م) حيث طور ما يسمى هرم الإحتياجات والذي يقترح بان الطلاب سوف يتعلمون كلما لبيت حاجاتهم الأساسية .

وتعتبر الأبحاث التي قام بها هتزبيرز١٩٥٩ م) المتعلقة بمحفزات الدافعية حيث عمل على تقسيم الدوافع إلى دوافع داخلية تبعث على السرور ودوافع خارجية ربما تسبب عدم الرضا للفرد ، من الأبحاث التي تمثل أساساً للتعليم المتمايز .

ويمكن القول أن التعليم المتمايز ينبع من عمل جون ديوي ١٩١٦ م) الذي دافع عن الفكرة القائلة أن الطريقة التي يتبعها المعلم في التدريس يجب أن تكون منحازة لحاجات الطلاب ولقد ذكر سرحان (٢٠١٠ م) "لقد كانت الحركة التقدمية في التربية التي فجرها الفيلسوف الأمريكي (جون ديوي) مثال للثورة التربوية العارمة ، والتجديد التربوي الأصيل . فلقد نجح ديوي في نقل مركز الاهتمام في التربية من المادة وتنظيماتها التخصصية إلى التلميذ وميوله وأغراضه ودوافعه "(ص ٢٠٥)

ومن خلال استعراضنا لأهم النظريات والأبحاث المرتبطة بالتعليم المتمايز يمكن لنا أن نفهم جودة وشمولية مثل هذا النوع من التعليم الذي يأخذ بعين الإعتبار الأصناف المختلفة للمتعلمين.

أهمية التعليم التمايز -

يرى الباحث أن أهمية التعليم المتمايز تنبع من عدة جوانب، ومنها أن التعليم المتمايز يقوم على مبدأ التعليم للجميع فهو يأخذ بعين الإعتبار جميع الأصناف المختلفة للمتعلمين ويعزز عبارة (أن التعليم حق للجميع) وعبارة (أن المقاس الواحد لا يصلح للجميع). وهو في نفس الوقت يراعي الأنماط المختلفة للتعلم مثل (سمعي، بصري، منطقي، اجتماعي ، حسي). ويعمل التعليم المتمايز على مراعاة و إشباع وتنمية الميول والإتجاهات المختلفة للتلاميذ مما يعزز مستوى الدافعية و يرفع مستوى التحدي لديهم للتعلم. ويمكن القول بان التعليم المتمايز يساعد التلاميذ على تنمية الابتكار ويكشف عن ما لدى المتعلمين من إبداعات.

ومما يزيد من أهمية التعليم المتمايز أنه يقوم على التكامل بين الإستراتيجيات المختلفة للتعليم من خلال استخدام أكثر من إستراتجية أثناء استخدام هذا النوع من التعليم. وتبرز أهمية هذا النوع من التعليم من خلال تحقيقه لشروط التعلم الفعال، وانه يسمح للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متمايز تقود بالتالي إلى منتجات متنوعة.

المبادىء الأساسية للتعليم المتمايز -

هنالك مجموعة من المبادئ التي ينطلق منها التعليم المتمايز كركائز يعتمد عليها هذا النوع من التعليم في نشر فلسفته التدريسية وهي كالتالي:

١ - لدى المعلم فكرة واضحة بشأن ما هو مهم في المادة الدراسية.

٢ – يعرف المعلم الفروق بين الطلاب، ويقدرها ويبني عليها.

٣ – التقويم والتعليم شيئان متلازمان.

٤ – يعدل المعلم المحتوى، العملية، والناتج استجابة لاستعداد الطالب، وميله، وأسلوبه التعليمي.

٥ – يشارك جميع الطلاب في عمل محترم.

٦ – الطلاب والمعلمون متعاونون في التعلم.

٧ – أهداف الصف المتمايز هي تحقيق النمو الأقصى وتحقيق النجاح لكل طالب.

٨ – المرونة هي السمة المميزة للصف المتمايز.(توملينسون٢٠٠٥ م، ص ٥٩) .

وأضافت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) مجموعة من الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعليم المتمايز :

أو لاً: الأسس القانونية:

وأهمها ما تنص عليه وثائق حقوق الإنسان من حق كل طفل الحصول على تعليم عالي الجودة وبما يتماشى مع قدراته وخصائصه، دون التمييز بين الأطفال حسب النوع (ذكور، إناث)، أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي أو القدرات الذهنية والبدنية، أو غيرها من الإختلافات.

ثانياً : الأسس النفسية:

يبنى التعليم المتمايز على عدد من الأسس النفسية، ومنها انه لدى كل تلميذ القابلية والقدرة على عملية التعلم ، وأن الطرق التي يتعلم بها التلاميذ تختلف من تلميذ إلى آخر. و أن درجات الذكاء متفاوتة و متنوعة لدى الأفراد. وان المخ البشري يسعى للفهم والوصول إلى معنى المعلومات التي يستقبلها. وان عملية التعلم تحدث بصورة أفضل في حالة تحدي المعتدل. وان الإنسان يسعى دائماً لتحقيق النجاح والتميز .

ثالثاً : الأسس التربوية:

هنالك مجموعة من الأسس التربوية للتعليم المتمايز ومنها أن دور المعلم هو المنسق والميسر لعملية التعلم. وان المتعلم يمثل أهم محاور العملية التعليمية، وان التعلم هو الهدف الأساسي للتدريس. التدريسي هدف إلى مساعدة المتعلم على الفهم وتكوين المعنى وتوظيفها في مواقف مختلفة . (ص ٣٦-٣٨)

ويرى الباحث أن وجود المجموعات المرنة واستخدام الوقت بشكل مرن وتوفير الاحترام لجميع المتعلمين وتقدير أعمالهم والتقييم المستمر وتوفير فرص تعلم متنوعة ومتباينة واستخدام إستراتيجيات مختلفة للتعليم تعتبر أهم ما يميز الصف المتمايز .

الافتراضات التي يقوم عليها التعليم المتمايز:

هنالك مجموعة من الافتراضات التي يقوم عليها التعليم المتمايز ولقد ذكر عطية ٢٠٠٩ م) مجموعة من هذه الافتراضات كالتالي:

١) أن الطلبة يختلفون عن بعضهم البعض في: المعرفة السابقة، الخصائص والميول، البيئة المنزلية التي ينحدرون منها، أولويات التعلم وما يتوقعون منه، القدرات والمواهب الأساليب التي يتعلمون بها، ودرجة الاستجابة والتفاعل مع التعليم. وأضافت هياكوكس ٢٠٠٢ م) مجموعة من إختلافات بين الطلبة ومنها: القدرات العقلية، أنماط التعلم، العوامل الاقتصادية الاجتماعية والأسرية، الاستعدادات، سرعة التعلم، جنس المتعلم، التأثيرات الثقافية، وكيف يقدر الطلاب التعلم وكيف يثقون فيه.

٢) عدم قدرة المدرسين على تحقيق المستوى المطلوب من التعلم لجميع الطلبة باستخدام طريقة واحدة في التدريس .

٣) عدم وجود طريقة تدريس تناسب جميع المتعلمين .

٤) أن التعليم المتمايز يوفر بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب لأنه يقوم على أساس تنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة الأمر الذي يمكن كل طالب من بلوغ الأهداف المطلوبة بالطريقة و الأدوات و النشاط الذي يلائمة.(ص ٣٢٤-٣٢٥) .

وفي ضوء ما سبق من افتراضات فان اعتماد التعليم المتمايز يتطلب:

أ- التنويع في أساليب التدريس التي تستجيب للاختلافات الموجودة بين الطلبة .

ب- ينبغي تصميم و تقديم الدروس التعليمية وفق مقتضيات أهداف التعليم المتمايز .

ج - محاولة اختيار أساليب التدريس التي تنال رضا كل طالب مما يحقق له التعلم بكفاءة وفاعلية.

أهداف التعليم المتمايز :

ذكرت هياكوكس٢٠٠٢ م) بان أهداف التعليم المتمايز متنوعة مثل:

١ – تطوير مهمات تتسم بالتحدي والاحتواء لكل متعلم .

٢ – تطوير أنشطة تعليمية تعتمد على الموضوعات والمفاهيم الجوهرية والعمليات والمهارات المهمة وكذلك تطوير طرق متعددة لعرض عملية التعلم.

٣ – توفير مداخل تتسم بالمرونة لكل من المحتوى والتدريس والمخرجات.

٤–الاستجابة لمستويات الاستعداد لدى الطلاب، والإحتياجات التدريسية والاهتمامات والتفضيلات في عملية التعلم .

٥ – توفير الفرص للطلاب للعمل وفق طرق تدريس مختلفة .

٦ – التوافق مع معايير ومتطلبات المنهج لكل متعلم .

٧ – تكوين صفوف دراسية تشتمل على المتعلم المستجيب والمعلم المسهل (ص ١)

ويرى الباحثأن أهداف التعليم المتمايز تتلخص في التالي:

١ – يعمل التعليم المتمايز على إعداد الطالب الذي يستطيع القيام بمهمات حياتيه واقعية متوقعه وغير متوقعه.

٢ – يعمل التعليم المتمايز على موائمة مستويات التعلم، واحتياجات المتعلمين المختلفة.

٣ – يساعد المعلمين على توفير تعلم لجميع الطلاب، وذلك من خلال إيجاد تجارب تعلّم مختلفة.

٤ – يعمل على تحقيق الدرجة القصوى من التعلم لجميع الطلاب مراعياً مختلف أنماط التعلم والميول والقدرات والإتجاهات .

٥ – يسمح للمعلمين بإختيار الممارسات الأفضل المستندة إلى البحث في سياق ذي معنى بالنسبة للتعلّم.

٦ – يساعد المعلمين على فهم واستخدام التقويم بشكل أكثر ملائمة وفعالية.

٧ – يضيف إستراتيجيات تعليمية جديدة للمعلمين ، وذلك بتقديم أو دعم تقنيات لمساعدة المعلمين في التركيز على أساسيات المنهاج الدراسي.

٨ – يقدم للمديرين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور نظام تعليمي شامل يكون أكثر فاعلية في تحقيق متطلبات الاختبار عالي المستوى.

٩ – يلبي متطلبات المنهاج الدراسي بطريقة ذات معنى لتحقيق نجاح الطلاب.

مبررات التعليم المتمايز :

هناك العديد من المبررات التي دعت إلى تطبيق التعليم المتمايز في مجال التربية والتعليم ويمكن أن يذكر الباحث ذلك في نقاط:

المبرر الأول الذي قاد إلى تطبيق التعليم المتمايز ما ذكرته توميلنسون ٢٠٠١ م) فلقد ذكرت أن من أسباب التوجه إلى مثل هذا النوع من التعليم ما يلي:

أ– مساعدة المعلم في النظر للفصل الدراسي من عدة إتجاهات .

ب- تفهم حاجات ومطالب المتعلمين الفائقين عقلياً .

ج - تفهم حاجات و مطالب المتعلمين الذين يواجهون صعوبات في التعلم.

د - التمايز في الخبرات التعليمية لمقابلة التباين الأكاديمي (ص ص ٩) .

المبرر الثاني لقد ذكر باندوك ٢٠٠٧ م) أن سبب تطبيق التعليم المتمايز قد ظهر بسبب الإختلاف والتباين بين الطلاب وزيادة أحجام الفصول مما قد يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للطالب ، وقد بينت توملينسون٢٠٠٣ م) بان الصفوف الدراسية أصبحت أكثر تغيراً واختلافاً ، مما اجبر المربيين لكي يفكروا في طرق جديدة تساعدهم في الاستجابة لحاجات الطلاب.

وأضافت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) مجموعة من المبررات التي دعت إلى استخدام هذا النوع من التعليم، ومن هذه المبررات:

أ- طبيعة التلاميذ.

ب- حقوق الإنسان.

ج - نظريات المخ البشري وأنماط التعلم.

د - أهداف العملية التعليمية.

هـ- الدافعية لدى المتعلم.

و- مشكلات التعليم (ص ٥٣)

ويرى الباحث أن هنالك مجموعة من المبررات التي قادت إلى تطبيق التعليم المتمايز ومن ذلك مناهج التعليم العام حيث أن هنالك منهج واحد يطبق على جميع الطلاب مما يتطلب تكييف هذا المنهج ليناسب الإحتياجات المختلفة للمتعلمين.

ومن المبررات أيضا مراعات الفروق الفردية ومبدأ التربية حق للجميع وأن تنمية المجتمع واجب على الجميع. كذلك يساعد التعليم المتمايز على العمل على تحقيق تكافؤ الفرص والعدالة بين الطلبة. ويعمل التعليم المتمايز على تحقيق النمو المتوازن للفئة العمرية للطلاب.

كما يعمل التعليم المتمايز على اختصار الوقت والجهد وتكون نتائجه أكثر إثماراً . كذلك فإننا إذا نظرنا إلى التلاميذ نجد أن كل تلميذ له طابع خاص وطريقة مميزة بالتعلم، وانه لا توجد طريقة تناسب كل الطلبة. وكذلك فان التعليم المتمايز يمنح كل التلاميذ الفرصة للمنفعة المرجوة من المنهاج المقرر.

عناصر ومجالات التعليم المتمايز -

توجد مجموعة من العناصر التي يتكون منها التعليم المتمايز ، وقد ربط الباحث بين عناصر ومجالات التعليم المتمايز نظراً لان كل عنصر من عناصر التعليم المتمايز يمكن أن يمايز في مجالات معينة . وأول هذه العناصر المعلم حيث يمثل دور المسهل والميسر للعملية التعليمية.

وقد أشارت توملينسون ٢٠٠٥ م) "إلى المجالات التي يستطيع أن يمايز فيها المعلم هي المحتوى وهو ما يريد لطلابه أن يتعلموه . والآليات أو المواد التي يتم عبرها تحقيق ذلك. والعمليات وهي تصف

الأنشطة المصممة للتأكد من أن الطلاب يستخدمون المهارات الأساسية لفهم الأفكار و المعلومات الأساسية. والنواتج وهي الوسائل التي يعرض من خلالها الطلاب ما تعلموه ويتوسعون فيه" (ص ١٨)

ويرى الباحثأن المحتوى هو المعارف والمهارات والأفكار التي نريد أن يتعلمها الطلاب. وأن الخطوة الأولى في تمايز المحتوى دائماً هو التقييم للتعرف على مستويات الطلاب من طرق تمايز المحتوى تقديمه بأشكال ومستويات متنوعة مثل قصاصات، أشكال رسومية، صوتيات، برامج حاسوبية، فلاشات.

ويمكن تمايز المحتوى بناء على ما يعرفه الطلاب، فبعض الطلاب لا يعرف شيئا عن الدرس والبعض قد يوجد لديه معلومات خاطئة والبعض قد يكون متقناً له لذلك يمكن للمعلم أن يوزع المحتوى إلى أنشطة وفق مستويات بلوم.

وأما تمايز الطريقة أو الأنشطة فيرى الباحث أنه يعني تنويع الأنشطة ومستوياتها والإستراتيجيات لكي نقدم للطلاب طرق مناسبة للوصول للمادة العلمية وفهمها.

إن تنويع الإستراتيجيات بمستويات مختلفة يساعد الطلاب على التعلم بأنماط التعلم المناسبة لهم للوصول إلى أعلى المستويات. تنويع الإستراتيجيات سوف يقدم المعلومات والأفكار بخيارات مختلفة للطلاب.

وأما تمايز المخرجات أو النواتج فيرى الباحث أنه يعني ماذا سيقدم الطالب في نهاية الدرس ليوضح إتقانه للمحتوى: اختبار مشروع، تقرير، عرض، أو أي نشاط آخر. وبناء على مهارات الطالب يطلب

منه المعلم إكمال نشاط ليوضح إتقانه لفكرة الدرس، ويكون للطالب حرية اختيار كيفية التقديم. ويراعى في المخرجات التمايز في صعوبتها بناء على مستويات الطلاب.

وأما العنصر الثاني من عناصر التعليم المتمايز فهو الطالب ويمكن ممايزة الطلاب وفق مجموعة من المجالات وهي استعداداتهم واهتماماتهم و ميولهم وهنا يجب أن نفهم المقصود بكل من الاستعداد والاهتمام والميول فلقد ذكر عطيه (٢٠٠٩ م) "أن الاستعداد هو قدرة طبيعية تميز بين التكوين النفسي لفرد معين وتكوين نفسي لفرد آخر . تجعل الفرد قادرا عند التماثل في تربية القدرات على إنتاج أحسن بمعنى تمكنه من تنمية قدرة معينه أو اكتساب مهارة ما أو تعلم شي بسهولة ويسر. و أما القدرة فهي استدعاء معلومات معينه لتطبيقها بمهارة واستخدام ها في المواقف الجديدة أو المشكلات التي تواجه الفرد ويعبر بلوم عن القدرة بأنها مهارة زائد معلومات"(ص ٣٣) .

وأما الميول فلقد ذكر إبراهيم (٢٠٠٩ م) أن الميل يعني "أي مجال يثير انتباه ، أو إثارة الشخص، والميل ينبع من إشباع الحاجات و الدوافع ، فالفرد يكون قويا عندما يرتبط بإشباع حاجاته الأساسية" (ص ١٠٦٣) .

ولقد أشارت درابيو ٢٠٠٤ م) "إلى أن هنالك خمسة أنواع من المتعلمين يواجههم المعلمون في الفصول الدراسية وهم المتعلم الأكاديمي ، والمتعلم المتقن ، والمتعلم المبدع ، و المتعلم المتعثر (الذي يواجهه صعوبات في التعلم)، والمتعلم غير المرئي" (ص ٢١). لذلك على المعلم أن يراعي مستويات الطلاب حتى يتمكن من التعامل مع كل فئة بما يناسب قدراتها واحتياجاتها .



٢٥١٦٥٨٢٤٠

(شكل رقم ٢)

شكل توضيحي يبين مجالات اهتمامات المتعلمين

وأما العنصر الثالث من عناصر التعليم المتمايز فهو مجموعة الاستراتجيات التعليمية والإدارية التي يتم من خلالها مثل المجموعات المرنة وتجزئة العمل والذكاءات المتعددة والدروس المدرجة وغيرها من الإستراتيجيات الأخرى.

وتمثل بيئة التعلم العنصر الرابع من عناصر التعليم المتمايز حيث يمكن التمايز والتنويع في بيئة التعلم وقد ذكرت كوجكو آخرون (٢٠٠٨ م) " بأن بيئة التعلم هي المكان الذي يتواجد فيه التلاميذ مع معلمهم يخططون وينفذون معا برنامجا تعليمياً و تربوياً . هذا المكان قد يكون حجرة الدراسة، أو المعمل، أو المكتبة، أو حجرة النشاط، أو الورشة المدرسية، أو الملعب، أو المسرح المدرسي، أو قاعة المحاضرات أو غير ذلك" (ص ١١٠) .

وتمثل الأدوات التعليمية المختلفة مثل استخدام التكنولوجيا العنصر الخامس من عناصر التعليم المتمايز حيث يشمل استخدام التكنولوجيا في التعليم الوسائط البصرية والوسائط الصوتية و التكنولوجيا الرقمية.

أشكال التعليم التمايز –

يتخذ التعليم المتمايز أشكالا متعددة، فقد ذكر كلاً من عبيدات و أبو السميد ٢٠٠٧ م) أن التعليم المتمايز يمكن أن يظهر من خلال التدريس وفق الذكاءات المتعددة و التعلم التعاوني و التعليم وفق أنماط المتعلمين (ص ١٢٠) .

التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة

وتعني هذه الطريقة أن يقدم المعلم الدرس وفق تفضيلات الطلبة وذكاءاتهم المتنوعة.

والحقيقة أن هذه النظرية ترجع إلى عالم النفس الأمريكي هوارد غاردنر في بداية الثمانينات ١٩٨٣ م حيث رفض في كتابه أطر العقل اعتبار الذكاء قدرة واحدة يمكن أن تقاس باختبار واحد. ومن خلال العديد من البحوث التجريبية التي قام بها توصل إلى إيجاد أسس متعددة للكشف عن أنماط متعددة من الذكاء تراوحت بين سبعة أنماط وعشرة. إلى أن انتهى الأمر باعتماد ثمانية ذكاءات وهي الذكاء اللغوي اللفظي والذكاء المنطقي الرياضي والذكاء المكاني البصري و الذكاء الموسيقي والذكاء الجسمي الحركي والذكاء البين شخصي والذكاء الضمن شخصي والذكاء الطبيعي. ولقد قامت نظرية الذكاءات المتعددة على مجموعة من المبادئ والتي تتفق مع التعليم المتمايز، حيث ذكر عفانه والخزندار (٢٠٠٧ م) هذه المبادئ:

وأولها: أن الذكاء ليس نوع واحد بل أنواع عديدة ومختلفة.

ثانياً : كل شخص متميز وفريد من نوعه يتمتع بخليط من أنواع الذكاء.

ثالثاً : تختلف أنواع الذكاء في النمو والتطور إن كان على الصعيد الداخلي للشخص أو على الصعيد البيني فيما بين الأشخاص.

رابعاً : أنواع الذكاء كلها حيوية وديناميكية.

خامساً : يمكن تحديد أنواع الذكاء وتمييزها ووصفها وتعريفها (ص ٧٥) .

كما أشار عطية (٢٠٠٩ م) أن أهمية نظرية الذكاءات المتعددة للعملية التربوية تتجلى من خلال فعاليتها في الآتي:

١ – تحسين مستويات التحصيل لدى الطلبة ورفع مستوى اهتمامهم بمحتوى التعليم لأن الطالب بموجبها يتلقى التعليم بالطرائق التي تتلاءم وذكاءاته وتمثيلاته المفضلة.

٢ – إمكانية استخدام الذكاءات المتعددة كإستراتيجية للتدريس بأساليب متنوعة تستجيب لمستويات الذكاءات المتعددة المتنوعة.

٣ – أن هذه النظرية تشدد على وجوب فهم قدرات كل متعلم واهتماماته وتصنيف الطلبة في مجموعات صغيرة بحسب ما بينهم من قواسم مشتركة في بروفيلات الذكاء وتصميم التدريس بطريقة تجعل كل مجموعة تتعلم بكيفيات الوسائل التي تخاطب قدرات أفرادها وذكاءها.

٤ – أن هذه النظرية تشدد على استخدام أدوات عادلة وصالحة في القياس تركز على القدرات المختلفة وتتسم بالشمول ولا تركز على قدرة بعينها.

٥ – أن هذه النظرية تستجيب لحاجات الأفراد وحاجات المجتمع وتحقق تنمية بشرية كبيرة لأنها تؤهل لوضع كل فرد في الموضع الملائم الذي يكون فعال وأفضل أداء، فهي توجه الفرد للوظيفة التي تلائمه ويتوقع له النجاح فيها.

٦ – توفر الحرية للطلبة في اختيار الأسلوب أو الطريقة التي يفضلونها وتستجيب لذكاءاتهم (ص ٣٠٠) .

٢) التدريس وفق أنماط المتعلمين : يصنف بعض علماء النفس التربوي أنماط المتعلمين المختلفة إلى: سمعي وبصري وحركي، ويضيف بعضهم نمطا حسياً . والتدريس وفق هذه الأنماط شبيه بالتدريس وفق الذكاءات المتعددة، بمعنى أن يتلقى الطالب تعليماً يتناسب مع النمط الخاص به. وهنالك عدة تعريفات لأنماط التعلم ومنها: ما ذكره دن ودن ١٩٩٣ م) على أنها الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على، والقيام ب ، واسترجاع المعلومات الجديدة والصعبة، واعتبر أن هذا التفاعل يتم بالطريقة تختلف من شخص إلى آخر كما أضافأن أنماط التعلم هي مجموعة من صفات وخصائص الشخصية البيولوجية والتطورية التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعال لبعض الطلاب وغير فعال لآخرين.

كما عرف كولب ١٩٨٤ م) أنماط التعلم على أنها الطريقة المفضلة لدى الفرد لإدراك المعلومة ومعالجتها.

كما عرفت كلاً من جابر وقرعان (٢٠٠٤ م م) "أنماط التعلم بأنها مجموعة من الصفات والسلوكيات التي تختلف من فرد إلى آخر وتختص هذه السلوكيات في معالجة المعلومات واسترجاعها والتي تؤثر بدورها على طرق التعلم" (ص ١٤) .

وقد عرفت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) أنماط التعلم على " أنها مجموعة من السمات المعرفية والنفسية والحسية (السمعي والبصري والحركي) والتي تشكل في مجملها الطريقة التي يتعلم بها المتعلمون الموضوعات المرتبطة بالمواد الدراسية المختلفة بشكل أفضل وأسرع منغيرها من الطرق والأساليب، كما تحدد طريقة تفاعله مع بيئة التعلم والاستجابة لها" (ص ٦٩).

والحقيقة أن هنالك عدة طرق لتشخيص نمط التعلم عند كل طالب ومن هذه الطرق الاستبانات حيث تتعدد أنواع الاستبانات المستخدمة بتشخيص نمط التعلم حسب المرحلة المستهدفة والحقيقة أن هناك عدة سلبيات لاستخدام الاستبانات في تشخيص أنماط التعلم ومن هذه السلبيات أنها تستهلك الكثير من الوقت للتطبيق ويتطلب ذلك مهارة خاصة في التحليل والتفسير ومن السلبيات أيضا أن الطالب قد لا يعبئ الاستبانة بشكل صحيح.

ومن الأدوات الأخرى لتشخيص أنماط التعلم استعمال كتابة اليوميات كوسيلة مساعدة وكذلك فان المعلم يستطيع أن يستخدم الملاحظة لتشخيص نمط تعلم الطلاب وبالإضافة إلى ذلك فان هنالك العديد من المواقع على شبكة الانترنت التي تعرض أدوات لتشخيص نمط التعلم.

٣) التعلم التعاوني : يمكن اعتبار التعلم التعاوني تعليما متمايزاً إذا راعى المعلم تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات الطلبة وتمثيلاتهم المفضلة.

ولقد عرف نبهان (٢٠٠٨ م) "التعلم التعاوني بأنه بيئة تعلم منظمة في مجموعات صغيرة من الطلاب المتباينين في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية وينشدون مساعدة من بعضهم البعض ويتخذون قرارهم بالإجماع وكذلك فهو أسلوب تعلم يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تنظم مستويات معرفية مختلفة) يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ٤ – ٦أفراد ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة" (ص ٣٩) .

وقد ذكر كلاً من مرعي والحيلة (٢٠٠٢ م) أنه "حتى يكون التعلم تعاونياً حقيقياً يجب أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية في عمل المجموعات، وهي: الاعتماد المتبادل الايجابي، التفاعل المباشر المشجع، المساءلة الفردية والمسؤولية الشخصية، المهارات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص وبالمجموعات الصغيرة، والمعالجة الجمعية" (ص ٨٦)

ولقد ذكرت إيمان هاشم أن من الأشكال التي يتخذها التعليم المتمايز هي التعليم الانتقائي، والتعليم المدمج، والتدريس باستخدام المخططات (الخرائط) المعرفية والذهنية.

الإستراتيجيات التعليمية التي تدعم التعليم المتمايز :

من خلال إطلاع الباحث على العديد من المراجع العربية والأجنبية التي تناولت التعليم المتمايز وجد أن هنالك العديد من الإستراتيجيات التعليمية التي تدعم التعليم المتمايز وذلك بسبب التنوع والإختلاف في الإحتياجات التعليمية للمتعلمين. ومن هذه الإستراتيجيات ما يلي :

١ - **المجموعات المرنة** : إن أساس تشكيل المجموعات تبعاً للموقف التعليمي التعلّمي، وقد تكون المجموعات متجانسة الاستعدادات أو الاهتمامات. أو قد يكون أعضاء المجموعة مختلفين في أنماط التعلّم أو في الاهتمامات أو المعلومات عن الموضوع المطروح. أو قد يتيح المعلم أحياناً الفرصة للطلاب لتشكيل المجموعات التي يرغبون العمل فيها. وتستند هذه الإستراتيجية على أساس مهم هو أن كل طالب في الفصل هو عضو في مجموعات مختلفة متعددة يمايزها المعلم أو الطلاب أنفسهم.

٢ – **الأنشطة المتدرجة** :يستخدم المعلمون الأنشطة/التكاليف المتدرجة لكي يركز جميع الطلاب على نفس المعارف ونفس المهارات الأساسية ولكن وفق مستويات تختلف في الصعوبة، التجريد، والنهايات المفتوحة. فمن خلال إبقاء نفس النشاط بالنسبة لجميع الطلاب، ولكن مع توفير منافذ وصول ذات درجات متفاوتة من الصعوبة، يزيد المعلم إلى أقصى حد ممكن من احتمال أن: يخرج كل طالب بمهارات ومعارف أساسية، ويلقى كل طالب التحدي الذي يناسبه. تعتبر الأنشطة المتدرجة الصعوبة مهمة جدا عندما يريد المعلم أن يضمن أن الطلاب ذوي الإحتياجات التعليمية المتباينة يعملون على نفس الأفكار الأساسية ويستخدمون نفس المهارات الأساسية.

٣ – **لوحة الخيارات** :وهي أداة ممايزة توفر تشكيلة من الأنشطة التي يستطيع الطلاب الاختيار من بينها لعرض فهمهم، ومثل اللعبة الأصلية فإن لوحتها تحوي تسع خلايا، وبالطبع يمكن تعديل عدد الصفوف والأعمدة. وفكرتها أن يعمل الطلاب ضمن مجموعات ويختاروا ثلاثة خلايا لتنفيذ ما بها (عمودياً أو قطرياً)، الصف الأول هو الأسهل، الصف الأوسط أصعب قليلاً، والصف السفلي هو الأصعب ويمكن أن يستغرق عدة أيام لإتمامه. من خلال هذه الإستراتيجية، يصبح تغيير المهمات مسألة تحت السيطرة. فمن خلال الطلب من الطالب أن يختار عملا من صف معين من صفوف لوحة الاختيار، فان المعلم يوجهه العمل نحو حاجة الطالب ويتيح في نفس الوقت الفرصة للطالب للاختيار. تعتبر لوحات الاختيار ملائمة تماما لمعالجة الفروق في الاستعداد والاهتمام بين الطلاب.

٤ – **الأنشطة الثابتة :** وهي نوع من الأنشطة التعليمية التعلمية التي يصممها المعلم في ضوء أهداف ومحتوى المنهج المقرر. ولكل نشاط من هذه الأنشطة أهداف واضحة ومحددة، ويراعي في تصميمها أن تتنوع في أنواعها ومستواها لتناسب احتياجات التلاميذ المختلفة. تتصف هذه الأنشطة بأنها تعتمد على إيجابية وفعالية التلميذ في تنفيذها. وتتصف الأنشطة الثابتة بأنها أنشطة مستمرة أي ليست نشاطا يكمله التلميذ في بضع دقائق، لكنه يستكمله في حصص متتالية. ويمكن للتلميذ العمل في واحدة من هذه الأنشطة بمفرده، أو مع بعض الزملاء. يكلف المعلم عدداً من الطلاب بالعمل في بعض لأنشطة الثابتة، بينما يعمل باقي الطلاب مع المعلم مباشرة. أو

قد يبدأ المعلم مع الصف ككل ثم يقسّم الصف إلى قسمين: أحدهما يعمل في بعض الأنشطة الثابتة، بينما يكمل المعلم مع القسم الثاني لمزيد من الشرح والمناقشة في الموضوع المطروح ، وقد يبدأ المعلم بتقسيم الطلاب في مجموعات صغيرة ليعملوا على أنشطة ثابتة متنوعة، ثم يجمع الصف ككل لاستكمال شرح وتقديم الموضوع قيد الدراسة.

٥ – **المحطات** :هي أماكن مختلفة يعمل الطلاب فيها على مهمات مختلفة في وقت واحد ويمكن استخدام هذه المحطات مع الطلاب من جميع الأعمار وفي جميع الموضوعات الدراسية .

٦ – **الأجندات** : وهي تسمى أيضا بجدول الأعمال والأجندة هي قائمة شخصية للمهمات التي يتعين على طالب معين أني ستكملها في وقت محدد. تتشابه وتختلف أجندات الطلاب على مستوى الصف كله من حيث العناصر أو البنود المدرجة فيها.

٧ – **التعليم المركب** : هو إستراتيجية غنية تم تطويرها للتعامل مع المستويات الأكاديمية المختلفة التي توجد باستمرار في الصفوف غير المتجانسة أكاديمياً وثقافياً ولغوياً .

٨ – **الدراسات المدارية** : تعتبر الدراسات المدارية أبحاث مستقلة تستغرق عموما ثلاثة إلى ستة أسابيع وهي تدور حول جانب ما من جوانب المنهاج يختار الطلاب موضوعاتهم الخاصة للدراسات المدارية ويعملون بتوجيه وتدريب من المعلم لاكتساب مزيد من الخبرة عن الموضوع والى عملية التحول إلى باحثين مستقلين.

٩ – **مراكز التعلم** : مركز التعلم هو مكان في غرفة الصف يحتوي على مجموعة من الأنشطة أو المواد المصممة لتعليم مهارة أو مفهوم ما أو تعزيزها أو التوسع فيها. وتختلف مراكز التعلم على المحطات في أن المراكز متميزة أو واضحة المعالم في حين تعمل المحطات بانسجام وتناغم مع بعضها بعضاً .

١٠ – **عقود التعلم** :يعتبر عقد التعلم اتفاقاً يتم التفاوض عليه مابين المعلم والطالب ويمنح الطلاب بعض الحرية في اكتساب مهارات ومعارف يعتبرها المعلم مهمة في وقت ما. فقبل البدء في عملية التعلم، يتم عقد اتفاق بين المعلم والتلميذ، أو المعلم ومجموعة من التلاميذ، هذا العقد يتضح فيه ببساطه الغرض من هذه العملية بشكل مقنع للتلاميذ، ويتضح به المصادر التعليمية التي سوف يلجئون إليها، وطبيعة الأنشطة التي سوف يمارسونها، ويتفق أيضا على أسلوب التقييم وتوقيته.

١١ – **ضغط محتوى المنهج** : عادة ما يتضمن الكتاب المدرسي بعض التفاصيل والإضافات حول الأفكار الكبيرة ليقربها للمتعلم ويسهل له دراستها ويعطيه التطبيقات لتساعده على فهم هذه الأفكار. وعلى قدر أهمية هذه الإضافات إلا أنها لا تعتبر أفكار رئيسية في تعلم الموضوع المستهدف ولا يكون السؤال فيها هو مؤشر على فهم المتعلم للأفكار الرئيسية في الموضوع. وعند تنويع أنشطة التعليم والتعلم في ضوء قدرات التلاميذ وميولهم، يمكن أن يختصر المعلم بعض المعلومات على ألا يمس الفكرة أو الأفكار الكبيرة المطلوب تعلمها في هذا الموضوع. وهذا ما يعرف بإستراتيجية ضغط المحتوى.

١٢ – **التعلم المستند إلى مشكلة** : تضع هذه الإستراتجية الطالب في دور المتعلم النشط لحل المشكلات بنفس الطريقة تقريبا التي يؤدي بها الكبار المحترفون وظائفهم. حيث يزود المعلم الطلاب بمشكلة معقدة وغير واضحة. ثم يتعين على الطلاب أن يبحثوا عن معلومات إضافية، وأن يحددوا المشكلة، وان يعثروا على مصادر صحيحة ويستخدمونها بطريقة مناسبة، وأن يتخذوا قرارات بشأن الحلول، وان يطرحوا حلا ما، وان ينقلوا ذلك الحل للآخرين، وان يقوموا فاعلية الحل.

١٣ – **البحث الجماعي** : وفي هذه الإستراتيجية يوجهه المعلم الطلاب أثناء اختيارهم المعلومات ويقسم الصف إلى مجموعات حسب اهتمامات الطلاب. ثم يساعدهم في التخطيط للبحث، وتنفيذه، وتقديم النتائج، وتقييم النتاجات فردياً .

وكمجموعة تتيح هذه الإستراتيجية أيضا الفرصة لمعالجة استعداد الطلاب من خلال التنويع في صعوبة مواد البحث.

١٤ – **الدراسة المستقلة** :ومن خلال هذه الإستراتيجية يتعلم الطلاب كيفية التحول إلى متعلمين مستقلين. وعبر مختلف الصفوف، والمواد الدراسية، ومستويات الاستعداد، يتعين على المعلمين أن يساعدوا الطلاب بشكل منظم في تنمية حب الاستطلاع، ومتابعة الموضوعات التي تثير اهتمامهم، وتحديد الأسئلة المثيرة للاهتمام، ووضع خطط لمعرفة المزيد عن تلك الأسئلة، وإدارة الوقت، ووضع أهداف ومحاكات للعمل ، وتقويم التقدم طبقا لتلك الأهداف والمحاكات، وتقديم معارف جديدة لأناسيعطونها حق قدرها – والبدء بالدورة مرة ثانية.

١٥ – **إستراتيجية التفضيلات الأربعة** : تركز هذه الإستراتيجية التعليمية المعقدة ولكن المفيدة على استجابة المعلم لأسلوب المتعلم التعلمي. فبناء على عدة مسوح للشخصية و للتعلم ، تفترض إستراتيجية أن لدى الطلاب تفضيلا واحدا من أربعة تفضيلات تعلمية. والمعلمون الذين يستخدمون هذه الإستراتجية يخططون التعليم لكل واحد من هذه التفضيلات الأربعة أثناء تدريسهم موضوع ما لعدة أيام.

وعليه، فان بعض الدروس تركز على الإتقان، وبعضها يركز على الفهم، وبعضها يركز على المشاركة الشخصية، وبعضها يركز على التركيب / التأليف. وجميع الطلاب يشاركون في جميع الطرق وذلك

استنادا إلى الاعتقاد بأنه ستتاح لكل طالب بهذه الطريقة الفرصة لتناول الموضوع من خلال الأشكال أو الأساليب المفضلة لديه وان يعزز أيضا الجوانب الأضعف.

١٦ – **حقائب التعلم** : تعتبر هذه التعيينات من أعمال الطالب ممتازة لمساعدة الأطفال في وضع أهداف تعلمية مناسبة وفي تقييم نموهم. كما أنها تعتبر أيضا وسيلة قوية لمساعدة المعلمين والآباء في التأمل في نمو الطلاب على مر الزمن. وقد تكون حقيبة التعلم مكملة لجزء من التعلم في أي مستوى عمري. كذلك، تسمح هذه التعيينات بالتركيز على الاستعداد، الاهتمام، والأسلوب التعلمي.

١٧ – **إستراتيجية تعدد الإجابات الصحيحة** : تعمل هذه الإستراتيجية على طرح أسئلة، أو تحديد بعض المهام المفتوحة النهاية، والتي تهتم أساسا بحل المشكلات وممارسة مهارات التفكير الناقد، والتي تقود بدورها إلى توصل التلاميذ إلى إجابات مختلفة كلها صحيحة. واستخدام هذه الإستراتيجية يعطي الفرصة للتلاميذ لطرح وجهات نظر مختلفة وتقبل أكثر من حل ومناقشته مما يساعد على تكوين أساليب تفكير مرنة و عقلية منفتحة لدى التلاميذ.

١٨ – **إستراتيجية دراسة الحالة** :تعتمد هذه الإستراتيجية على إثارة موضوع أو مفهوم، أو عنصر متواجد بالفعل في البيئة الواقعية للتلاميذ، وتتم بين المعلم والتلميذ مناقشة التبرير وإبراز أهمية هذه الدراسة، وكلما اقتنع التلاميذ بأهمية ذلك، كلما زاد حماسهم لهذه الدراسة. وفي دراسة الحالة يلجأ التلاميذ لعمليات جمع المعلومات، وتنظيمها، وتحليلها للوصول لبيان كاف يعبر عن طبيعة الموضوع،

أو إيضاح للمفهوم، أو تحديد أبعاد المشكلة واقتراح حلول مناسبة. ودور المعلم في هذه الإستراتيجية هو المحفز للتلميذ للوصول إلى دراسة مكتملة.

١٩ – **إستراتيجية فكر ، زاوج ، شارك** : تعد هذه الإستراتيجية إحدى الإستراتيجيات التي تؤيد التعليم المتمايز و التعلم النشط في آن واحد وتعتمد على استثارة التلاميذ كي يفكروا كل على حدة ، ثم يشترك كل تلميذين في مناقشة أفكار كل منهما ، وذلك من خلال توجيه سؤال يستدعي تفكير التلاميذ ، وإعطائهم الفرصة كي يفكروا على مستويات مختلفة .

٢٠ – **إستراتيجية التكعيب** : التكعيب يوفر وسيلة لجميع الطلاب لاستكشاف موضوع واحد أو فكرة مهمة ولكن بمهام مختلفة على حسب مستويات الطلاب واستعدادهم وأنماط تعلمهم واهتماماتهم ذات الطابع الشخصي.

٢١ – **إستراتيجية: RAFT** هي طريقة للتفكير في العناصر الأربعة الرئيسية التي يجب يأخذها جميع الكتّاب بعين الإعتبار ، وتمنح الطلاب طريقة مبهجة وحديثة للتفكير في الكتابة » المقالة الجامدة" وبين » كتاباتهم ، ويحتلون من خلالها أرضية لطيفة بين الإبداعية للجميع"، كما تمزج بين الأفضل من كليهما . كما يمكنها أن تجمع فهم الطالب للأفكار الرئيسية، وتنظيمها، وتوسيعها، وجعلها متماسكة. بمعنى آخر، تمثل المعيار الذي يُحكم على النص الكتابي (أو المصور، ....الخ) من خلاله.

ولقد أشارتكوجك و آخرون (٢٠٠٨ م أن اختيار الإستراتيجية في ضوء التعليم المتمايز يخضع لمجموعة من الضوابط العلمية التي تعكس فكر وخبرة المعلم، علاوة على مدى معرفته بخصائص تلاميذه وطبيعة الإختلاف المتواجد بينهم، كذلك وضوح الأهداف التعليمية، ورصد الإمكانات المتاحة، وتحديد الزمن المناسب، بالإضافة إلى ما يتقنه المعلم من مهارات عند تطبيق الإستراتيجيات المختلفة«. ص ١٤٤

الإجراءات التي يمكن من خلالها تطبيق التعليم المتمايز :

هنالك مجموعة من الإجراءات التي يجب إتباعها أثناء تطبيق التعليم المتمايز وقد ذكر عطية (٢٠٠٨ م) الخطوات التي يمكن من خلالها تطبيق التعليم المتمايز وهي كالتالي:

١ – التقويم القبلي: إن أول خطوة من خطوات التعليم المتمايز هو إجراء عملية تقويم تستهدف تحديد المعارف السابقة، تحديد القدرات والمواهب، تحديد الميول والخصائص الشخصية، تحديد أسلوب التعلم الملائم وتحديد الخلفيات الثقافية.

٢ – تصنيف الطلبة في مجموعات في ضوء نتائج التقويم القبلي على وفق مابين أعضاء كل مجموعة من قواسم مشتركة.

٣ – تحديد أهداف التعلم.

٤ – اختيار المواد والأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وأدوات التعليم.

٥ – تنظيم البيئة التعليمية بطريقة تستجيب لجميع المجموعات.

٦ – اختيار إستراتيجيات التدريس الملائمة للطلبة أو المجموعات.

٧ – تحديد الأنشطة التي تكلف بها كل مجموعة.

٨ – إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ لقياس مخرجات التعلم (ص ٣٢٨)

وذكرت هياكوكس٢٠٠٢ م أن التعليم المتمايز هو عملية مكونة من خطوتين وهما:

الخطوة الأولى: تحليل درجة التحدي و تنويع الخطط التعليمية الحالية الخاصة بك .

الخطوة الثانية: تعديل وتكييف أو تصميم مداخل جديدة للتعليم كاستجابة لحاجات الطلاب واهتماماتهم وتفضيلاتهم التعليمية (ص ٧) .

وقد ذكر الشقيرات مجموعة من الخطوات المقترحة يمكن أن يستعينبها المعلم أثناء توظيف إستراتيجية التعليم المتمايز في عمله:

١ – إعداد خطة مدرسية قائمة على أنشطة وأساليب عمل تلائم المستويات الثلاثة من الطلبة؛ المتفوقين والمتوسطين والضعاف، بحيث تكون نتاجات التعلم واضحة، المخرجات المتوقعة محددة، وإستراتيجيات التقويم وأدواته ملائمة. ويراعي في الخطة الدراسية ما يلي :

– أن تتنوع الأهداف بحيث يكون بعضها ذي مستويات متدنية كالمعرفة والفهم، وتناسب الأطفال الضعاف، ويسمو بعضها إلى مستويات عليا كالتحليل والتركيب والتقويم لتناسب فئة المتفوقين.

– تنويع إستراتيجيات التعليم حسب اهتمامات الأطفال بحيث يوظف أحياناً إستراتيجية التعليم المباشر وأحياناً أُخرى إستراتيجيات متقدمة مثل حل المشكلات، ويكلف كل فئة بما يلائم قدراتها فيكلف فئة بعمل مشروع وفئة أخرى بأنشطة يدوية، وفئة ثالثة بحل مشكلة وما إلى ذلك.

– تنويع المخرجات المتوقعة، بحيث يقبل من كل فئة الإنجاز الذي يلائم قدرات أفرادها.

٢ – تحديد إستراتيجية التدريس الملائمة لكل فئة من الفئات الثلاث، وتكليف كل فئة بالقيام بنشاط يلائم ميول أفرادها، فمن الأطفال من يتعلم من خلال التفاعل الصفي النشط القائم على العصف الذهني وحل المشكلات، ومنهم من يميل إلى التمثيل وآخرون إلى اللعب أو الرسم وما شابه ذلك.

٣ – تنويع الأنشطة والمهام تبعاً لما يعرفه كل طالب، ولما هو كفيل بإشباع حاجاته.

٤ – إجراء اختبار تشخيصي بين الفينة والأخرى، لتحديد مواضع الضعف، بهدف متابعتها وتخليص المتعلم منها.

الأدوار المختلفة لعناصر العملية التعليمية في التعليم المتمايز :

لاشك أن لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية في التعليم المتمايز دور يختص به ويميزه عن بقية العناصر الأخرى. وسوف يقوم الباحث باستعراض هذه الأدوار بشيء من الإيجاز:

أولا: دور المتعلم:

هنالك العديد من الأدوار التي يجب على المتعلم أن يقوم بها في التعليم المتمايز وقد ذكرت كوجك و آخرون (٢٠٠٨ م) مجموعة من هذه الأدوار كالتالي:

- على التلميذ أن يفهم ما يدور في الفصل وأهدافه.

- التلاميذ في عمليات تنويع التدريس شركاء ايجابيون عليهم التزامات يجب القيام بها ويحرصون عليها.

- على التلاميذ أن يتقبلوا فكرة اختلاف المهام والأنشطة التي يقدمها المعلم لبعض منهم ولا يعتبروا ذلك تفضيلا منه للبعض.

- على التلاميذ في فصول تنويع التدريس التعود على كثرة وتنوع عمليات التقييم وأساليبه.

- على التلاميذ تعزيز الثقة بأنفسهم وبقدراتهم على تحقيق ما يطلب منهم من أعمال، وقبول التحدي وبذل الجهد للارتقاء بمستواهم ولا يرتضون بمستوى (التلميذ المتوسط) (ص ٤٥) .

وأضافت توملينسون (٢٠٠٥ م) "يستطيع الطلاب أن يقدموا معلومات تشخيصية، وان يضعوا قوانين صفية ، وان يشاركوا في عملية صناعة القرارات التي تستند إلى تلك القوانين، وان يتعلموا استخدام الوقت كمصدر له قيمة. كما يستطيع الطلاب أن يسمحوا للمعلمين بان يعرفوا متى تكون المواد أو المهمات صعبة جدا أو سهلة جداً ، ومتى يكون التعلم ممتعا (ومتى لا يكون كذلك)، ومتى يحتاجون إلى مساعدة، ومتى يكونون مستعدين للعمل بمفردهم" (ص ١٥) .

ثانياً : المعلم:

أشارت توملينسون (٢٠٠٥ م) إلى مجموعة من المهام التي يجب على المعلم أن يقوم بها في التعليم المتمايز ومنها :

- يركز المعلم على الأفكار الأساسية.

- ينتبه المعلم للفروق الفردية بين الطلاب.

- يعدل المعلم المحتوى، والعملية، والنواتج.

- يتعاون المعلم والطلاب في التعلم.

- يوازن المعلم بيت المعايير الفردية و الجماعية.

- يعمل المعلم والطلاب معا بشكل مرن (ص ١١) .

وأضافت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) مجموعة من ادوار المعلم في تنويع التدريس:

- يختلف دور المعلم في فصل تنويع التدريس عن الفصل التقليدي في كمية وأهمية عمليات التخطيط التي يقوم بها .

- يحاول المعلم تعرف قدرات وميول وأنماط تعلم تلاميذه، ويعد لذلك الأدوات المناسبة أو ما يتوفر منها .

- يبدأ التخطيط لتنويع التدريس من أول يوم في الدراسة وعلى المعلم شرح النظرية للتلاميذ ولأولياء الأمور .

- على المعلم الإفادة من زملائه المعلمين والمعلمات وفقا لطبيعة الموقف التعليمي واحتياجات التلاميذ. وفي أثناء الدرس يقوم المعلم بأكثر من مسؤولية.

- على المعلم أن يهتم بتقييم وانجازات كل تلميذ ، حتى يتعرف احتياجاته (ص ٤٥ – ٧٧) .

وذكرت هياكوكس ٢٠٠١م) بأن دور المعلم في التعليم المتمايز يتمثل في :

١ – دور المسهل و الميسر للتعليم المتمايز من خلال ثلاث مسؤوليات رئيسية يتوجب علية القيام بها وهي توفير ووصف فرص التعلم في التعليم المتمايز، وتنظيم الطلاب لعملية التعلم، واستخدام الوقت بشكل مرن.

٢ – دور المتعاون، فالتعليم المتمايز يتطلب الوقت والجهد خصوصا إذا كان المعلم مبتدأ فهو يحتاج إلى تكوين شركات مع أعضاء المؤسسة الآخرين وتقاسم المواد و الرؤى والمصادر(ص ١١) .

ثالثاً : الإدارة المدرسية:

لقد ذكرت توميلينسون٢٠٠٥ م : مجموعة من الاقتراحات التي من الممكن أن يقوم بها مدير المدرسة أو المنطقة التعليمية والتي تؤدي إلى قيادة التغيير المؤدي إلى الصفوف المتمايزة وهي كالآتي: تفحص معتقداتك وأهدافك، ضع رؤيا وتبادلها مع الآخرين، تجنب العبء الزائد، اعد لرحلة طويلة، ابدأ بداية ذكية، قدم نموذجا لعملية الموازنة، تفحص السياسات والإجراءات، خطط لتطوير المعلمين، قدم مساعدة مستمرة، استخدم الضغط وقدم الدعم، واربط التمايز بالمسئولية المهنية (ص ١٣٤) .

وأضافت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) أن دور الإدارة المدرسية في نظرية تنويع التدريس يتلخص في:

– من المهم أن يكون مدير المدرسة على وعي وفهم بنظرية تنويع التدريس وأهدافها وكيف تنفذ ومتطلباتها.

– يشجع مدير المدرسة المعلمين الذين يجربون طرق وإستراتيجيات حديثة للتعليم والتدريس ويعملون على نشر تلك الأفكار بين المعلمين والمعلمات في كافة التخصصات.

– يعتمد مدير المدرسة على بعض الزملاء من المعلمين والمعلمات الذين يطبقون هذا الفكر التربوي بنجاح ويطلب منهم عقد لقاءات وندوات لزملائهم في المدرسة إضافة إلى أن مدير المدرسة يستطيع أن يوفر فرص لبعض المعلمين للالتحاق بالجامعة لدراسة مقرر متخصص في تنويع التدريس وتوفير المراجع والنماذج التي يستفيدون منها في هذا الجانب(ص ٤٦) .

رابعاً : أولياء الأمور:

ذكرت كوجك وآخرون (٢٠٠٨ م) أن مشاركة أولياء الأمور للمعلمين مهمة في تحقيق أهداف تنويع التدريس فولي الأمر يعرف دائما ابنه معرفه أعمق مما يستطيع المعلم وهناك الكثير مما يستطيع المعلم أن يتعلمه من هذه المعرفة العميقة هذا من جانب ومن جانب آخر يعرف المعلم التلميذ (المتعلم) بطرق لا يستطيع أن يعرفها الوالد. وهناك الكثير مما يكتسبه الوالد من هذا الاتساع في المعرفة. والنظر إلى المتعلم من وجهة نظر الوالد والمعلم يزيد من فرص مساعدته على تحقيق إمكاناته كاملة (ص ٥٠) .

ويرى الباحث أن دور ولي الأمر في التعليم المتمايز يتمثل في دور المكمل و المتعاون مع المدرسة في حدوث مثل هذا النوع من التعليم الجيد. ويرى كذلك بأنه يجب على أولياء الأمور أن يكون متفهمين و مدركين لمستوى الإختلاف و التباين بين أبنائهم سواء في مجال القدرات، أو الميول، أو الاهتمامات وذلك حتى لا يطلب ولي من ابنه ما هو خارج دائرة المجال الذي ينتمي إليه. ويجب على أولياء الأمور الإلمام بمثل هذا النوع من التعليم و معرفة متطلباته واحتياجاته حتى يعملوا على تحفيز وتشجيع أبنائهم لتحقيق الفائدة القصوى من هذا النوع من التعليم الشامل.

أساسيات إدارة الصف المتمايز:

تعتبر عملية إدارة الصف من الأمور الهامة و التي تساعد المعلم على أداء مهمته والجزء الخاص به من العملية التعليمية على الوجه الأمثل بحيث يكون التنظيم والترتيب والمرونة وتجزيء زمن الحصة من أبرز معالم حجرة الدراسة. والحقيقة فإن هنالك بعض النقاط التي تساعد على إدارة الصف المتمايز وفق مبادئ ومتطلبات هذا النوع من التعليم ومنها:

١ - أن يقوم مبدأ التعليم المتمايز لديك على استعداد الطالب واهتماماته وطريق تعلمه.

٢ - أن تبدأ العمل بنسق مناسب ومريح لك.

٣ - اعتماد زمن متمايز في وضع الأنشطة لدعم نجاح الطالب.

٤ - استخدام محطات نشاط ثابتة (يتحول إليها الطالب بعد الانتهاء من تكليف معين)

٥ - توزيع التعليمات بطرق مختلفة لتجنب الفوضى (مثل إعداد بطاقات للمهام، أوراق العمل للأفراد..).

٦ - توزيع الطلاب على مجموعات أو أركان نشاط (استخدام ألوان معينة لأفراد أو للمجموعات).

٧ - أن يكون للطلاب قواعد أساسية يبدؤون منها وينتهون إليها بعد نهاية الدرس.

٨ - التأكد أن الطالب لديه خطة واضحة عند طلب المساعدة بينما تكون مشغولاً مع الآخرين (طلب مساعدة زميل عند الحاجة قبل الوصول إليك، تحديد طلاب معينين للقيام بذلك).

٩ - قلل الضجيج في الصف.

١٠ – خطط لكيفية تسليم الطلاب للعمل المنجز.

١١ – علم الطلاب إعادة ترتيب أثاث غرفة الصف بعد النشاط.

١٢ – ضع حد أدنى لحركة الطلاب داخل الصف (أن توضح مثلاً أنك لن تقبل تكدس أكثر عن طالب واحد عليك لطلب المساعدة.

١٣ – التأكيد على قيمة التركيز على المهام.

١٤ – أن يكون لديك خطة للطلاب سريعي الإنجاز.

١٥ – أن يكون لديك خطة وذلك للطلاب الذين يتوقفون لفترة قصيرة ويتخلفون عن زملائهم في الانجاز.

١٦ – تحميل الطلاب مسؤولية تعلمهم عن طريق التكليفات.

١٧ – أن تشجع طلابك باستمرار على مناقشة إجراءات العمل داخل الصف (توملينسون٢٠٠١ م ، ص ٣٢)

تطبيق التعليم المتمايز في الفصول الدراسية لمقرر لغتي :

إن تعليم اللغة العربية يختلف عن بقية المقررات الدراسية الأخرى من عدة أوجه، فالطالب يواجه تحدي اكتساب لغة جديدة بخلاف المقررات الأخرى فهو يمتلك اللغة مما يسهل علية عملية اكتساب المعلومات بشكل مباشر. ومن أوجه الإختلاف الأخرى، أن الطالب يجب علية استخدام أكثر من حاسة إن لم تكن الحواس كلها أثناء عملية اكتساب اللغة، فالطالب يواجهه مهمة اكتساب أربع مهارات (الاستماع –التحدث –القراءة –الكتابة) مما يتطلب مجهود أكبر .

و قد ذكرت كينج شافر و هانتر ٢٠٠٣م) "أن التعليم المتمايز يعتبر مناسب بشكل طبيعي لفصول تعليم اللغة العربية. وأن معلمي اللغة العربية يستخدمون بشكل مسبق استراتجيات التعليم و التعلم التي تدعم التعليم المتمايز .

وإن تضمين خيارات الطلاب في الواجبات، مثل القراءات الخارجية ومواضيع المقالات يدعم التمايز بين الطلاب في الاستعداد والاهتمامات. وعمل مجموعات صغيرة من الطلاب تناقش موضوعات مختلفة في حلقات الأدبي عمل على مخاطبة اهتمامات الطلاب و استعداداتهم في الصف الدراسي للغة العربية" (ص ٢٤)

ولقد ذكرت بلاز٢٠٠٦ م) "أنه لسوء الحظ فإن القليل من الأبحاث قد أكملت عن فعالية التعليم المتمايز في مجال تعليم اللغة الأجنبية على وجه الخصوص"(ص ٦)

ولقد ذكر الرحيلي وآخرون (١٤٣٢ ه) بعض الإعتبار ات الهامة عند تطبيق التعليم المتمايز ومنها:

– أن يتناسب نمط التعلم عند الطالب مع نمط التعليم عند المعلم فكلما كانت الفجوة أقل بين قصد المعلم وتفسير الطالب زادت الفرصة لتحقيق نتاج التعلم المطلوب.

– تشجيع تمايز التدريس وتطوير الوعي الذاتي لدى المتعلم.

– توفير أنشطة متنوعة مع طرق توزيع مختلفة للمجموعات.

– تشجيع التغيير في سلوكيات الطلاب والتوسع في تمايز الطالب.

– تشخيص تمايز تدريس الطلاب وتقديم بدائل تعليمية للتعامل مع هذه الفروقات وتخطيط دروس تلائم تمايز التدريس المختلفة .

– الاهتمام بتنويع طرق التدريس وتوظيف مصادر التعلم التي توفر للمعلم بيئة تعليمية مناسبة وفق حاجات الطلاب ورغباتهم.

– تلبية احتياجات الطلبة نحو التقليل من الواجبات وزيادة الأنشطة المتنوعة (ص ١٥٤) .

الفرق بين التعليم التقليدى والتعليم المتمايز:

من ما لاشك فيه أن هنالك مجموعة من الفروقات التي تميز الصفوف المتمايزة عن مجموعة من نظيراتها من الصفوف التقليدية. ولقد ذكرت توملينسون ٢٠٠٥) الفروقات بين الصف المتمايز والصف التقليدي . ففي الصف المتمايز الفروق بين الطلاب تدرس كأساس للتخطيط، و يكون التقويم مستمر وتشخيصي، ويكون التركيز على أشكال متعددة للذكاء، ويتم تعريف التفوق بالنمو الفردي إنطلاقاً من نقطة البداية، ويتم توفير خيارات تعليمية تستند إلى اهتمامات الطلاب، ويتم توفير خيارات

كيفية التعلم، ويتم استخدام العديد من الترتيبات أو الأساليب التعليمية، ويتم تحديد التعليم من خلال استعداد الطلاب، اهتماماتهم، كيفية تعلمهم، ويتم استخدام المهارات الأساسية لتكوين معنى لها وفهم المفاهيم والمبادئ الأساسية هما محور تركيز التعلم، ويتم استخدام المهمات ذات الخيارات المتعددة باستمرار، ويكون استخدام الوقت بشكل مرن، ويتم تقديم عدة مواد، ويتم البحث بشكل روتيني عن وجهات نظر متعددة بشان الأفكار والأحداث، وييسر المعلم مهارات الطلاب ليصبحوا متعلمين أكثر اعتمادا على أنفسهم، يساعد الطلاب زملائهم والمعلم في حل المشكلات، ويعمل الطلاب مع المعلم لوضع أهداف تعليمية فردية وعلى مستوى الصف كله، ويتم تقويم الطلاب بطرق متعددة كل هذا بعكس الصف التقليدي (ص ١٩) .

ويرى الباحث أن هنالك مجموعة من الفروقات التي تميز التعليم التقليدي عن التعليم المتمايز ومنها:

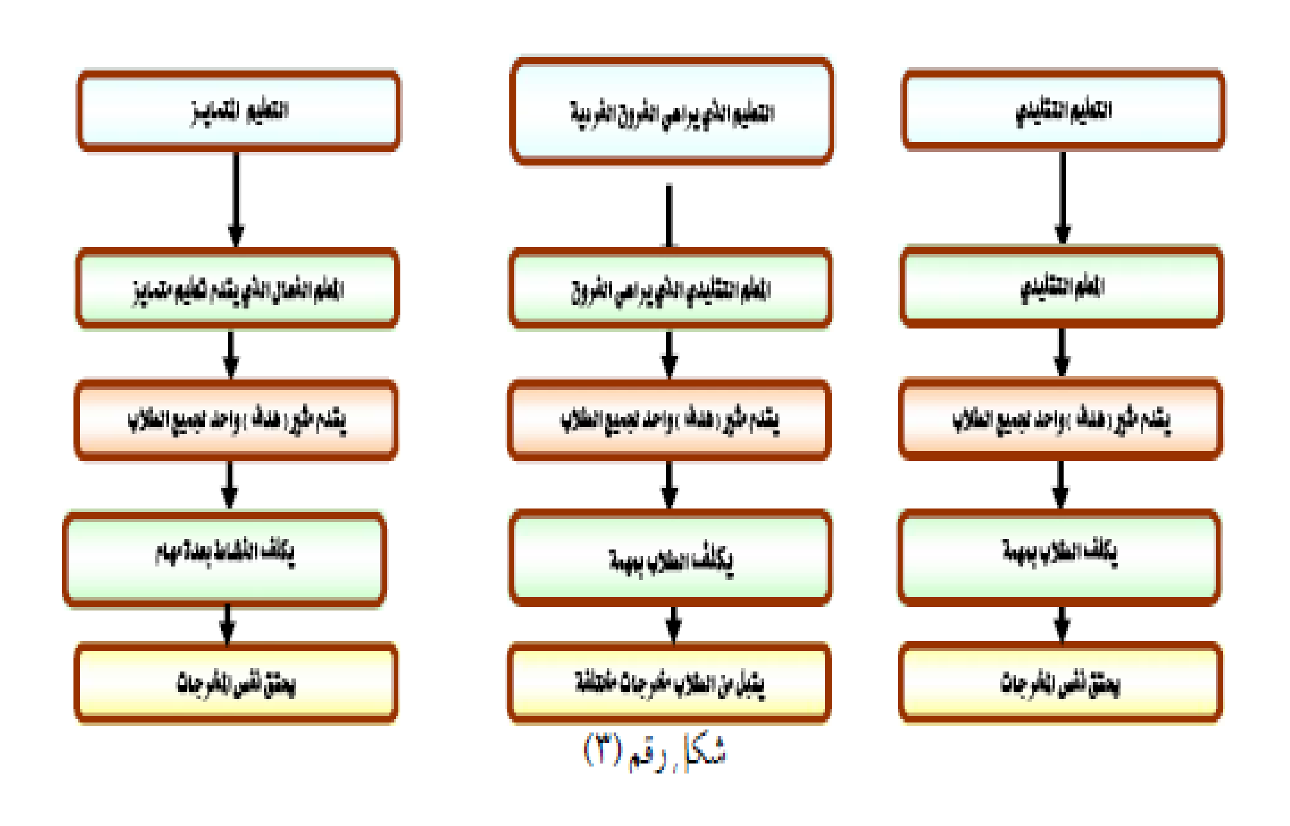
١ – إن التعليم التقليدي يعامل الطلاب وفق طريقة واحدة وبمستوى واحد أما في التعليم المتمايز فان الأساس هو تلبية احتياجات الطالب المختلفة والمتنوعة.

٢ – أما بالنسبة لعملية التقييم في التعليم التقليدي فإنها تتم في نهاية الوحدة، الأسبوع، السنة الخ أما التقييم في التعليم المتمايز فانه عملية متفاعلة ومستمرة تحدث في كل الأوقات والأشكال.

٣ – وبالنسبة لأنماط التعلم واهتمامات الطلبة فإنها نادراً ما تأخذ أي حيز في إعداد الدروس بالنسبة للتعليم التقليدي، أما في التعليم المتمايز فانه يتم اخذ أساليب التعلم المتنوعة واهتمامات الطلبة بعين الإعتبار .

٤ – أما نوع الواجبات والأعمال التي يكلف بها الطالب في الصف التقليدي فانه يكلفون بواجب واحد لجميع الصف. أما في التعليم المتمايز فان الخيارات متعددة للطالب.

٥ – أما فيما يخص العوامل الموجهة للتعليم ففي الصف التقليدي يوجد منهاج واحد ومواد تعليمية واحدة وكتاب مدرسي واحد أما في الصف المتمايز فانه يتم اعتماد معايير تعليم أساسية لكنه يأخذ أنواع وأشكال حسب احتياجات الطلبة.



(شكل رقم ٣)

شكل توضيحي يبين الفرق بين التعليم التقليدي و التعليم المتمايز

التعليم المتمايز والجودة الشاملة :

تمثل الجودة الشاملة التوجه الحديث و الهدف المنشود لدول المتقدمة في شتى المجالات ومنها التعليم. وبما أن التعليم المتمايز يمثل الأساس للتعليم الجيد والشامل الذي لا يغفل أي فرد من أفراد المتعلمين، ويراعي في نفس الوقت الميول والقدرات والاهتمامات المختلفة لديهم. وما يتسم به من المرونة و حسن استثمار وإدارة الوقت. فإنه بلا شك يلتقي مع أهداف الجودة الشاملة في التعليم. ولقد ذكر عطية (٢٠٠٩ م) " أن إستراتيجية التدريس في التدريس الاعتيادي لا تنال رضا جميع الطلاب ولا يمكن اتصافها بمعايير الجودة الشاملة أما في التدريس المتمايز فان إستراتيجيات التدريس تنال رضا المتعلمين لأنها تستجيب لمتطلبات كل منهم ولهذا يمكن أن تتوافر لها معايير الجودة الشاملة" (ص ٣٢٥) .

المبحث الرابع : تعليم التلاميذ في المرحلة الابتدائية

مفهوم المرحلة الابتدائية :

ذكر فلاته (٢٠٠٤ م) أن التعليم الابتدائي "هو ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سن الخامس ة إلى الثانية عشر فيتعهده بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية والاجتماعية على نحو يتفق مع طبيعته كطفل ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه« . ص ١٠

ولقد عرفت دبلول (١٤٢٤ هـ) المرحلة الابتدائية "بأنهاالمدرسة التي يتلقى فيها التلاميذ تعليماً نظامياً رسمياً وتكون في أول السلم التعليمي ويلتحق بها الأطفال عند سن الخامس ة من العمر ولمدة ست سنوات، ويتحصلون فيها على بعض المعارف والمهارات الأساسية. وتضم هذه المدرسة الصفوف من الأول إلى الخامس ، وتقسم إلى حلقتين الحلقة الأولى من الصف الأول إلى الثالث، وتتكون الحلقة الثانية من الصف الرابع إلى الخامس " (ص ١٠) .

ويرى عبيد (١٩٨٣ م) " انه يقصد بالتعليم الابتدائي ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يأخذ مكانه بصفه أصيلة في أول السلم التعليمي، والذي يلتحق به الأطفال من طفولتهم الوسطى من سن (٦–٩) إلى نهاية الطفولة المتأخرة من سن(٩–١٢) ١٢) أي إلى ما حول سن المراهقة، بقصد تحصيل بعض المعارف والمهارات الأساسية ولقد أصبح من المتعارف عليه بين المشتغلين في الميدان التربوي أن المدرسة الابتدائية تضطلع بتعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب" (ص ١٢٥) .

ويعرف الشريف (١٤٢٧ هـ) المرحلة الابتدائية "بأنها هي المرحلة الأولى (الأساسية) من نظام التعليم العام، وتأتي في بداية السلم التعليمي لأي نظام تعليمي. وعادة ما يكون سن الطالب خلالها من ٦ – ١٢ سنة، وتنقسم إلى حلقتين، الحلقة الأولى من الصف الأول إلى – الصف الثالث وتسمى عادة بالصفوف الأولية (المبكرة) والحلقة الثانية من الصف الرابع إلى الصف الخامس وتسمى بالصفوف العليا، وفيها يتلقى التلميذ العديد من المعارف والمهارات الأساسية والإتجاهات والقيم التي تعمل على بناء شخصيته بطريقة شاملة لجميع جوانبها العقدية والفكرية والنفسية والاجتماعية والروحية. في ضوء أهداف ومبادئ وأسس واضحة ومحددة" (ص ٢٥)

ويرى الباحث بأن المرحلة الابتدائية هي المرحلة التعليمية التي تلي مرحلة رياض الأطفال في سلم التعليم العام ، وهي تمثل الأساس والانطلاقة الحقيقة في تربية وتعليم الطفل كونها تكسبه المهارات والمعارف والقيم والإتجاهات الضرورية، وهي في نفس الوقت تعمل على بناء وتنمية الجوانب المختلفة لشخصية الطفل سواء في الجانب الفكري أو الجسمي أو العقدي أو الاجتماعي أو النفسي أو اللغوي. وعادة ما يكون عمر التلميذ الملتحق بها من ٦ –١٢ سنة. وتمثل المرحلة الابتدائية الحد الأدنى من التعليم الرسمي في معظم بلدان العالم.

أهمية المرحلة الابتدائية -

تعتبر المرحلة الابتدائية القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم. فالتقدم في أي مجال والتوسع فيه يعتمد على مدى قوة وصلابة القاعدة التي بُني عليها، فكلما كانت القاعدة قوية وراسخة كان البناء بعدها قوياً وراسخاً، وكلما كانت هذه القاعدة ضعيفة وهشة كان البناء بعدها ضعيفاً غير متماسك، وقاعدة التعليم العام وركيزته الأساسية هي المرحلة الابتدائية لتأثيرها الفعال على المراحل المختلفة التي تليها، حيث تتأثر كفائها وقوتها بكفاءة المرحلة الابتدائية، ومن هنا تكمن أهميتها فقد ذكر الحقيل (١٩٩٥ م) "هي البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال، وتزويدهم بكل ما من شأنه تحقيق النمو .(الشامل المتزن لشخصياتهم ، روحياً ، اجتماعياً، وعقلياً، ووجدانياً، وجسمياً " (ص ٤١) .

وهذه المرحلة تشمل جميع أفراد الأمة فقد ذكر رضوان (١٩٩٣ م) "أن إلزامية التعليم بها أصبحت من المسلمات، على حين أن المراحل التالية لها تقل الأعداد الملحقة بها تدريجياً كلما صعدنا في السلم التعليمي، خصوصاً في البلاد النامية" (ص ١٠) .

ولاشك أن المرحلة الابتدائية تلعب دور كبير في تشكيل شخصية الطفل فقد ذكر زيدان (١٩٨٥ م) إن التعليم الابتدائي يلعب دوراً كبيراً في عملية التطبيع الاجتماعي للطفل حيث ينتقل الطفل من المجتمع الأسري الذي يتصف بالبساطة إلى المجتمع المدرسي الأكثر اتساعاً واتصالاً بالحياة ، والذي يجد نفسه لأول مرة يخضع لنظام يفرض عليه غير والديه، فالمدرسة بيئة جديدة ذات نظم و قوانين

جديدة وذات تكاليف وواجبات، وفيها اخذ وعطاء، فيها علاقات ومنافسات ومغامرات وتضحيات (ص ٤٦).

وقد ذكر فلاتة (٢٠٠٤ م) أن أهمية المرحلة الابتدائية تبرز كذلك في الجوانب الهامة التي تعنى بتربيتها وهي:

١ – صقل معالم شخصية الطفل وتحديد إطارها العام بعد أن تشكلت عواملها الأساسية في المنزل.

٢ – وضع بذور التربية النظامية في جميع الجوانب.

٣ – إعداد الطفل للمراحل التعليمية التي تليها.

٤ – إعداد الطفل للحياة العامة في المجتمع، على اعتبار هذه المرحلة تكون نهاية المطاف لبعض الأطفال.

٥ – المساهمة الفعالة في تحقيق أهداف التنمية الشاملة للمجتمع.

فهي تعمل على إمداد الطفل بما يحتاجه من الأساسيات والخبرات والمعلومات والمهارات والإتجاهات السليمة، وعلى هذا فإن أهمية هذه المرحلة من التعلم العام تكاد تكون قضية شبه مسلمة قد لا تحتاج إلى تأكيد، وذلك أنها تضطلع بمسؤولية جسيمة تتمثل في تربية الغالبية العظمة من الأفراد وإعدادهم للحياة (ص ١٣) .

ومما سبق يمكننا القول أن المرحلة الابتدائية تنفرد بأهمية وخصوصية تميزها عن غيرها من بقية مراحل التعليم العام، باعتبارها مرحلة التأسيس والبناء التي يرتكز عليها المجتمع في تربية أبنائه، وإعدادهم للمساهمة في نهضة مجتمعهم وتقدمة.

أهداف المرحلة الابتدائية -

لقد ذكر رضوان (١٩٩٣ م) أن ميثاق الوحدة الثقافية العربية عام ١٩٦٤ م قد حدد أهداف التعليم الابتدائي في العالم العربي على النحو التالي:

١ - معاونة الطفل في أن ينمو نمواً متكاملاً من نواحيه الجسمية، والإدراكية، والاجتماعية، والوجدانية، والروحية.

٢ - مساعدة الطفل على الإسهام في خدمة البيئة.

٣ - إعداد الطفل للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها.

٤ - تنشئة الطفل على الاعتزاز بوطنه، وتراثه العربي والإسلامي.

٥ - تربية الطفل للحياة في مجتمع إسلامي سليم.

أما أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية فلقد حددت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية كالتالي:

١ - تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة، في خلقه، وجسمه، وعقله، ولغته، وانتمائه إلى امة الإسلام .

٢ – تدريبه على إقامة الصلاة، وأخذه بآداب السلوك و الفضائل.

٣ – تنمية المهارات الأساسية المختلفة و خاصة المهارة اللغوية، والمهارة العددية، والمهارات الحركية.

٤ – تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات.

٥ – تعريفه بنعم الله عليه في نفسه، وفي بيئته الاجتماعية و الجغرافية، ليحسن استخدام النعم، وينفع نفسه وبيئته.

٦ – تربية ذوقه البديعي، وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه.

٧ – تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وماله من الحقوق، في حدود سنه وخصائص المرحلة التي يمر بها، وغرس حب وطنه، والإخلاص لولاة أمره.

٨ – توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه.

٩ – إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.(الحقيل، ١٩٩٥ م، ص ٦٦) .

والمتأمل في أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية يجدها ركزت في ثلاثة جوانب وهي الجانب العقدي والجانب الاجتماعي والجانب التربوي.

الأسس العامة لمناهج المرحلة الابتدائية :

هنالك مجموعة من الأسس التي تنطلق منها عملية بناء المناهج لمختلف المراحل الدراسية . وقد ذكر الخليفة (٢٠٠٧ م) مجموعة من هذه الأسس وهي كالتالي:

- الأساس العقدي الفلسفي.
- الأساس الاجتماعي.
- الأساس النفسي.
- الأساس المعرفي (ص ٤١)

ولكن هنالك مجموعة من الأسس التي تخص مناهج المرحلة الابتدائية كون هذه المرحلة تمثل مرحلة البداية الحقيقة في معظم سلالم التعليم الرسمية وقد ذكر فلاته (٢٠٠٤ م) أن هنالك شبه إجماع بين عدد من المربين المعاصرين أمثال رالف تايلر وهيلدا تابا وغيرهم على اعتبار العوامل التالية عناصر أساسية تؤثر في المنهج المدرسي وتتدخل في عملية بنائه وتطبيقه، هذه العوامل هي:

- الطفل.
- المجتمع.
- التعليم وطرائقه.
- طبيعة المعارف الإنسانية (ص ٧٢) .

ويرى الباحث أن هنالك عدة جوانب يجب مراعاتها عند تصميم مناهج المرحلة الابتدائية ومنها مراعاة طبيعة المرحلة العمرية والجوانب المختلفة لشخصية الطفل، وكذالك الأهداف التي تسعى الدولة لتحقيقها من خلال هؤلاء التلاميذ. وتعتبر خصائص المجتمع بما فيها الدين والعادات والقيم من الجوانب المهمة والتي يجب عدم إغفالها عند تصميم المنهج الدراسي.

طرق التدريس الحديثة في المرحلة الابتدائية :

تعتبر طرق التدريس في المرحلة الابتدائي من أهم الجوانب التي يجب العناية بها وأخذها بعين الإعتبار ، فقد ذكر فرج (٢٠٠٨ م) مجموعة من طرق التدريس الحديثة في المرحلة الابتدائية ويمكن تلخيصها كالتالي:

١ – إستراتيجية (كورت) للتعليم المبنية على التفكير.

٢ – إستراتيجية التعليم التعاوني.

٣ – التدريس باستخدام الألعاب التعليمية.

٤ – طريقة المناقشة.

٥ – طريقة المحاضرة.

٦ – طريقة الحوار.

٧ – طريقة الوحدات.

٨ – الطريقة الاستكشافية.

٩ – الطريقة الوصفية.

١٠ – التعلم بالبحث.

. ١١ – التعليم المبرمج (ص ٥٤)

ويرى الباحث من واقع خبرته في تدريس مقرر لغتي للمرحلة الابتدائية أن هنالك مجموعة من طرق التدريس الفعالة التي تناسب تلاميذ هذه المرحلة ومن ذلك التعليم باللعب والتعليم وفق الذكاءات المتعددة والتعلم التعاوني (العمل في مجموعات) والتعلم بالاكتشاف.

خصائص نمو التلاميذ في المرحلة الابتدائية :

تختلف خصائص نمو الإنسان في كل مرحلة من المراحل العمرية له، وتبعاً لذلك فإن لمرحلة الطفولة خصائص نمو تميزها عن بقية المراحل. وسوف نركز الحديث في هذا الجزء عن خصائص النمو التي تميز تلاميذ الصفوف الثلاثة المتأخرة من المرحلة الابتدائية أو ما يسمى بالطفولة المتأخرة كون الباحث سيقوم بإجراء تجربته على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

فلقد ذكر مخيمر (٢٠٠٠ م) أنه بالرغم من أن مرحلة التعليم الابتدائي تنقسم عادة إلى مرحلتين : الطفولة المتوسطة (من ٦ – ٩سنوات) والطفولة المتأخرة (من سن ٩ –١٢ سنه) إلا أن روبرت هافيجرست يعتبرها مرحلة واحدة" (ص ١٢١).

وذكر زهران (٢٠٠٥ م) " انه يطلق على هذه المرحلة (قبيل المراهقة)، وهنا يصبح السلوك بصفة عامة أكثر جدية حيث تعتبر مرحلة إعداد للمراهقة ونحن نرى أن التغيرات التي تحدث في هذه المرحلة تعتبر بحق تمهيد لمرحلة المراهقة" (ص ٢٧٤) .

وأضاف فرج (٢٠٠٧ م) "تسمى هذه المرحلة بتسميات مختلفة فالأدباء ينظرون إليها على أنها نشاط الزائد و هو سن التمرد من القواعد وسن الاستقلالية. أما بالنسبة لعلماء النفس فمرحلة الطفولة المتأخرة تمثل سن (العصبة) ففي هذه السن يصبح تقبل الطفل بين اقرأنه و اعترافهم كعضو في الجماعة محورا لاهتماماته و يتميز طفل هذه المرحلة انه يعمل في إطار اللحظة التي يعيشها و باندفاع بصرف النظر عن النتائج" (ص ٤١) .

وسوف يركز الباحث الحديث عن مظاهر النمو في الجوانب المختلفة لشخصية الطفل سواء النمو الجسمي، أو النمو العقلي، أو النمو اللغوي، أو النمو الانفعالي، أو النمو الاجتماعي.

أو لاً : النمو الجسمي:

يعتبر النمو الجسمي من أهم المظاهر التي تميز التلاميذ في هذه المرحلة وقد ذكر مخيمر ٢٠٠٠ م) "أن الطول يزداد بمعدل ٥% في السنة ويزداد الوزن بنسبة ١٠ % تقريباً ، ونلاحظ حدوث طفرة في نمو الطول في نهاية هذه المرحلة ، ويصل حجم الرأس إلى حجم رأس الراشد، ويصبح الشعر أكثر خشونة، ويزداد طول وسمك الألياف العصبية وعدد الوصلات .(بينهما، كما يزداد تعقد الجهاز العصبي " (ص ١٢٢)

أما فيما يخص الفروق الفردية فقد ذكر زهران (٢٠٠٥ م) "أن الفروق الفردية تبدو واضحة. فجميع الأطفال لا ينمون بالطريقة نفسها أو بالمعدلات نفسها، فبعضهم ينمو بدرجة أكبر نسبيا في الطول، والبعض الآخر ينمو في الوزن بما يؤدي إلى تنوع الأنماط الجسمية العامة مثل (طويل نحيف) أو (قصير ممتلئ).

وتزداد المهارات الجسمية وتعتبر أساسا ضروريا لعضوية الجماعة و النشاط الاجتماعي"(ص ٢٧٥) .

وأضاف فرج (٢٠٠٧ م) "انه يزداد النمو الحركي و لكن الطفل يتجه إلى اللعب الذي يحتاج إلى تنظيم الحركات" (ص ٤٢) .

وذكر فلاته (٢٠٠٤ م) "يتلخص دور المدرسة الابتدائية في هذا المجال على إيجاد البيئة الصحية السليمة وتزويد الأطفال بالمعلومات الضرورية حول أنواع الغذاء المختلفة وأساليب التغذية" (ص ٤٧) .

ثانياً : النمو العقلي:

يمثل العقل مركز التحكم والتوجيه للتصرفات والحركات المختلفة التي يقوم بها التلميذ في هذا السن لذلك يجب العناية بإكساب التلاميذ مختلف المهارات و المعارف التي تساعدهم على استمرار وتطور النمو في هذا الجانب.

وقد ذكر زهران (٢٠٠٥ م) "أن النمو العقلي يظهر في هذه المرحلة بصفة خاصة في التحصيل الدراسي، ويدعم ذلك الاهتمام بالمدرسة و التحصيل والمستقبل العلمي للطفل.

ويطرد نمو الذكاء، وتبدأ القدرات العقلية الخاصة في التمايز عن الذكاء والقدرة العقلية العامة، وتنمو مهارة القراءة، وتتضح تدريجيا القدرة على الابتكار، ويستمر التفكير المجرد في النمو، وتنمو الذاكرة نموا مطردا ، ويكون التذكر عن طريق الفهم ، وتزداد القدرة على تعلم ونمو المفاهيم، ويزداد لدى الطفل حب الاستطلاع" (ص ٢٧٩) .

وأضاف فرج (٢٠٠٧ م) " أما ذاكرة الطفل فتكون في هذه المرحلة في نمو مضطرد من السابعة إلى الحادية عشر كما نجد أن الطفل في التاسعة يميل إلى الحفظ الآلي أما بعد التاسعة يميل إلى التذكر عن طريق الفهم" (ص ٤٢)

وأشار فلاته (٢٠٠٤ م) "لتحقيق متطلبات النمو العقلي لأطفال المرحلة الابتدائية فاته يتوقع أن تقوم المدرسة الابتدائية بتزويد الأطفال بوسائل المعرفة الضرورية عن طريق إثارة المشكلات و تعويدهم مجابهتها و تدريبهم على إيجاد الحلول المناسبة لها" (ص ٥٣) .

ثالثاً : النمو اللغوي:

لاشك أن اللغة هي أداة التواصل التي يمكن من خلالها نقل المعلومات المختلفة لذلك يجب الاهتمام بتنميتها وتطويرها خصوصا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وقد ذكر زهران (٢٠٠٥ م) "انه يتضح تقدم النمو اللغوي في هذه المرحلة في كلام الطفل وقراءته وكتابته، وتزداد المفردات ويزداد فهمها، ويدرك الطفل التباين والإختلاف القائم بين الكلمات، ويدرك التماثل والتشابه اللغوي، ويزيد إتقان الخبرات والمهارات اللغوية، ويتضح ادرك معاني المجردات، ويلاحظ طلاقة التعبير والجدل المنطقي، ويظهر الفهم .(والاستماع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ" (ص ٢٨٣) .

وأضاف فرج (٢٠٠٧ م) "انه باتساع الأفق الاجتماعي للطفل فانه يكتشف أن الكلام وسيلة هامة للانتماء للجماعة ويمنحه ذلك دافعا قويا لان يتعلم أن يتكلم بدرجة أفضل فينمو التكوين اللغوي له بخطى سريعة وتتحسن لغة الطفل بدخوله المدرسة الابتدائية فيتعلم كثيراً من الكلمات الجديدة، كما يتعلم معاني جديدة للكلمات القديمة" (ص ٤٢) .

رابعاً : النمو الانفعالي:

ذكر فلاته (٢٠٠٤ م) "تتميز مرحلة النمو هذه على أنها فترة ينتقل فيها الطفل من مرحلة طفولة ثائرة إلى طفولة وادعة مطمئنة في الفترة المتأخرة . ولا شك أن معالم الانفعالات في هذه المرحلة تمثل بشكل كبير شخصية التلميذ في المراحل اللاحقة" (ص ٥٧) .

وقد أضاف زهران (٢٠٠٥ م) "أن الطفل يحاول التخلص من الطفولة والشعور بأنه قد كبر، وهذه تعتبر مرحلة الاستقرار و الثبات الانفعالي ولذلك يطلق الباحثون على هذه المرحلة اسم (مرحلة الطفولة الهادئة) وينمو الذكاء الانفعالي الذي يتضمن مجموعة من المهارات، منها: ضبط الذات، والحماس، والمثابرة، والدافعية الذاتية، ويلاحظ ضبط الانفعالات، ويتضح الميل للمرح، ويفهم الطفل النكتة ويطرب لها، وتنمو الإتجاهات الوجدانية، وتقل مظاهر الثورة الخارجية، ويكون التعبير عن الغضب بالمقاومة السلبية.

وذكر فرج (٢٠٠٧ م) تختلف الانفعالات في هذه المرحلة من ناحيتين: نوع المواقف .(التي تثير انفعال الطفل، وأسلوب التعبير عن الانفعال" (ص ٤٣) .

خامساً : النمو الاجتماعي:

أشار زهران (٢٠٠٥ م) "أن عملية التنشئة الاجتماعية تطرد في هذه المرحلة، فيعرف الطفل المزيد عن المعايير والقيم والإتجاهات الديمقراطية والضمير ومعنى الخطأ والصواب.... الخ، ويهتم بالتقييم الخلقي للسلوك" (ص ٢٨٦) .

وأضاف فرج (٢٠٠٧ م) "يزداد احتكاك الطفل بجماعة الكبار واكتسابه معاييرهم وإتجاهات هم وقيمهم ويزداد تأثير جماعة الرفاق فيكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده ويفتخر الطفل بعضويته في جماعة الرفاق، ويسود اللعب الاجتماعي مبدأ تأثير النمط الثقافي العام وتنمو فردية الطفل ويزداد

شعوره بالمسؤولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك ويعتبر نمط المسئولية الاجتماعية أساسا محددا للسلوك ويغير الميول إلى الاستقلال فيقل الاعتماد على الكبار" (ص ٤٤) .

وقد ذكر فلاته (٢٠٠٤ م) "مجموعة من الأدوار التي يجب على المدرسة الابتدائية القيام بها في سبيل الوفاء بمتطلبات ت النمو الانفعالي لدى التلميذ ومنها: تكوين العواطف والإتجاهات العاطفية السليمة لدى الطفل وتوجيهه انفعالاته توجيها صالحا وعدم تعريضه لخبرات وتجارب تؤدي إلى الشذوذ والانحراف والجناح. غرس الثقة بالنفس لدى الطفل وتقوية شعوره بالمسؤولية وتحقيق المساواة الفعلية فيما بينه وبين الأطفال الآخرين، وتكوين الصفات الشخصية الصالحة لدى الطفل وغرس الإتجاهات السليمة لديه. محاولة الكشف عن استعداد الأطفال وتنمية قدراتهم وشحذ مواهبه، ومراعاة الفروق الفردية فيما بينه وبين الأطفال الآخرين" (ص ٦٠) .

ويرى الباحث أن معرفة خصائص المتعلمين والإلمام بها في أي مرحلة تعليمية يعتبر أمر بالغ الأهمية لأي مربي ومعلم، يسعى للقيام برسالته على الوجه الأكمل والأمثل. وتزداد أهمية الأمر بالنسبة للتعليم في المرحلة الابتدائية كون هذه المرحلة تمثل مرحلة التكوين والتشكيل لمعظم جوانب الشخصية للتلميذ سواءً في الناحية الجسمية، أو العقلية، أو الحسية، أو الانفعالية، أو اللغوية. فمعرفة إلمام المعلم بمظاهر النمو لمختلف هذه النواحي يساعده على معرفة كيفية التعامل مع هذا الطفل وتربته التربية الصحيحة. كذلك فان ذلك يساعد معلم المرحلة الابتدائية على اختيار واستخدام أنسب الإستراتيجيات والأساليب التعليمية الحديثة والتي تساعده على تعليم تلميذ هذه المرحلة على النحو المأمول.

الدراسات السابقة

سيتم عرض الدراسات السابقة بحسب تسلسلها الزمني:

أجرى البوريني (٢٠١١ م) دراسة حول استقصاء خبرات المعلمين وإتجاهات هم نحو تطبيق أساليب التدريس المتمايز من خلال دراسة استكشافية حول واقع التعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة . وتناول البوريني في دراسته أهمية التنويع في أساليب التدريس من أجل الوصول إلى كافة الطلبة في الصف الواحد وفقا لإمكانات ومستوى كل منهم خاصة في ضوء تركيز الوزارة على دمج ذوي الإحتياجات الخاصة، ويسبق ذلك ضرورة تحديد أنماط التعلم لدى المتعلمين واهتماماتهم وإتجاهات هم قبل البدء بعملية التدريس. وتعتمد نظرية التعليم المتمايز على فكرة تطويع وتكييف المحتوى والأساليب بما يتناسب والمستوى الحقيقي للطلبة بمختلف مستوياتهم وفي ضوء مشكلاتهم بحيث يتم تبني إستراتيجيات تساعد على تحقيق الأهداف دون إحباط المتميزين أو تجاهل ضعاف المستوى ، وتجنب الممارسة الشائعة للمعلم الذي يركز غالبا على الطالب متوسط المستوى، فالتعليم حق للجميع يكفله القانون والتشريع وسياسات وزارة التربية والتعليم بالدولة.

وتقيس الدراسة مدى تأثير قناعات المعلمين وأفكارهم المسبقة ومستوى تدريبهم في نجاح إستراتيجيات التدريس المتمايز التي يتبعونها وتتناول دراسة أهم المعوقات والمشكلات التي يواجهها المعلم من أجل الوصول إلى تحقيق تعلم فعال يحقق الأهداف المرجوة، وتكون مجتمع الدراسة من عينة من المعلمين والمعلمات من كافة المناطق التعليمية بالدولة.

وأجرى هيوبرد (٢٠٠٩ م) دراسة بعنوان أثر التعليم المتمايز على متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية مع التركيز على جنس المتعلم.

وقد أجريت هذه الدراسة لتحديد فاعلية استخدام التعليم المتمايز على متعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في احد مقررات اللغة العربية وقد تناولت الدراسة الأسئلة التالية: ما هي الإستراتيجيات التدريسية التي تؤثر على متعلمي اللغة العربية وبشكل عام النمو اللغوي ؟ أيضا ما هي الممارسات التعليمية الفعالة لتنمية مهارات قواعد اللغة وكيف أن متغير جنس المتعلم والأسلوب التعليمي المفضل تؤثر على تنمية تعلم اللغة العربية؟

وكان الغرض من هذه الدراسة لتحديد هل الإستراتيجيات التدريسية المتمركزة على المعلم تؤثر على متعلمي اللغة العربية ونموهم اللغوي بالمقارنة مع الإستراتيجيات التدريسية المتمركزة على المتعلم. ولقد استخدم الباحث المسح الميداني كأداة للدراسة ولقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب المدرسة الثانوية.

ولقد تعرضت المجموعتين بالتناوب لهذه الإستراتيجيات التدريسية واجري المسح كوسيلة لقياس إتجاهات الطلبة نحو تطور لغتهم وكذلك لتقييم نمط التعليم المفضل لديهم .

واخذ تقييم الاستجابات في الإعتبار نوع الجنس ولقد تضمنت البيانات تقييم أسبوعي لدرجات الطلاب وربط ذلك بالطريقة التدريسية . وأشارت نتائج الدراسة بان إستراتيجيات التعليم المتمايز تؤثر على التطور اللغوي لمتعلمي اللغة العربية. وأشارت النتائج أيضا بان للطريقة التدريسية التي محورها الطالب

تأثير ايجابي على أداء الطالب . ولقد برهنت بان هناك رابط بين أداء الطالب والإستراتيجية التدريسية المستخدمة و جنس المتعلم .

ولقد أجرت سويفت(٢٠٠٩ م) دراسة بعنوان تأثير التعليم المتمايز في الدراسات الاجتماعية على أداء الطلاب ، وكان الغرض من هذه الدراسة لتحديد ما إذا كان هنالك تأثير للتعليم المتمايز على أداء الطلاب.

ولقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلاب الصف الثالث لأكثر من سنتين، المجموعة الأولى درست الدراسات الاجتماعية من خلال الكتاب المقرر وكانت تأخذ اختبار في نهاية كل وحدة. بينما المجموعة الثانية درست باستخدام التعليم المتمايز بشكل مكثف، وكان للطلاب الخيار في عملية التقييم بين دخول الاختبار أو عمل مشروع ختامي.

وفي التقرير الختامي، تم مقارنة درجات الطلاب في المجموعتين لتحديد ما إذا كان هنالك تحسن في الدرجات عندما تم استخدام التعليم المتمايز. ولقد تبين تحسن درجات الطلاب عندما تم استخدام التعليم المتمايز ، وكان للطلاب الحرية في اختيار طريقة التقييم .

وقامت هوبسون(٢٠٠٨) بدراسة بعنوان تحليل لإستراتيجيات التمايز التي يستخدمها المعلمون في المدارس المتوسطة داخل الفصول الدراسية المتعددة القدرات.

لقد قامت هذه الدراسة على بحث إستراتيجيات التمايز التي يستخدمها معلمي المدارس المتوسطة في مختلف الفصول الدراسية المتعددة القدرات.

وقد تم تجميع البيانات الكمية والنوعية عن طريق وسائل الاستبيان والملاحظة داخل الفصول الدراسية.

قامت هذه الدراسة بتحليل التكرار الذي يقوم معلمي المدارس المتوسطة

عن طريقه بتنفيذ التمايز داخل فصولهم الدراسية. كما تقوم أيضا بتحليل العوامل التعليمية أو السياقية ، إن وجد هنالك تأثير على أسلوب تكرارها عند استخدام هذه الإستراتيجيات من اجل تلبية احتياجات مختلف المتعلمين لديهم ، و تم الإعداد لهذه الدراسة في مدرسة متوسطة في جنوب شرق ولاية كارولينا الشمالية. وسئل المعلمين الخاضعين للدراسة أسئلة حول مدى تكرارهم لاستخدام التمايز في فصولهم الدراسية، كما تمت مراقبتهم داخل فصولهم أثناء قيامهم بتدريس لمواد التعليمية.

ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مجموعتين من المعلمين: منهم من يقومون بالتمايز بصورة متكررة وآخرون منهم يقومون بالتمايز ولكن بصورة اقل تكراراً . كما تشير النتائج أيضا في هذه الدراسة إلى أن هناك عوامل مثل سنوات الخبرة في مجال التدريس وتطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس لها تأثير ضئيل على عدد مرات تنفيذ المعلمين لإستراتيجيات التمايز داخل فصولهم الدراسية.

وقد أجرت كويزي (٢٠٠٧ م) دراسة بعنوان التعليم المتمايز: تأثيره على التحصيل الدراسي في مدرسة ابتدائية ، وكان الغرض من هذه الدراسة لتحديد ما إذا كان المعلمين الذين استخدموا إستراتيجيات التعليم المتمايز في التدريس قد أثر وبشكل كبير على التحصيل الدراسي لطلابهم مقارنة مع المعلمين الذين لم يستخدمواهذه الإستراتيجيات ، وقد استخدمت هذه الدراسة خليط من التصاميم تكونت من جزأين التحليل الكمي لدرجات الطلاب. والتحليل الكيفي لاستبيان المعلمين وقد استخدم الباحث كلاً من

الملاحظة والمقابلة مع المعلمين كجزء من أدوات الدراسة وكانت نتائج الدراسة قد شجعت على هذا النوع من التعليم وبينت النتائج أن إستراتيجيات التعليم المتمايز التي تشمل على الاختيار والتفضيل لعبت دور هام في التحصيل الدراسي ورضا الطلاب لعملية التعلم واقترحت النتائج انه يجب على المعلمين الذين يبدءون باستخدام التعليم المتمايز أن يديروا أنماط التعلم بشكل جيد لطلابهم.

وقد أجرى لين لو (٢٠٠٦ م) دراسة بعنوان (الحواجز والميسرات للتعليم) المتمايز في مقرر لغتي في المدارس التايوانية الابتدائية) وكان الغرض من هذه الدراسة هو اختبار إستراتيجيات مختلفة للتعليم المتمايز وذلك لتدريس اللغة العربية في المدارس التايوانية الابتدائية أما الغرض الأخر لهذه الدراسة فكان استكشاف العوامل المتصورة من قبل معلم اللغة العربية كحواجز تقف في طريق تطبيق التعليم المتمايز في فصول متعددة القدرات في كفايات اللغة العربية ولقد استخدم المسح لجمع المعلومات من حوالي ٤٠٠ معلم لغة انجليزية في ١٣٠ مدرسة ابتدائية عامة في العاصمة ولقد تم تقسيم معلمي اللغة العربية إلى ٣ مجموعات مدرسي اللغة انجليزية متخصصين ومدرسي فصول عاديين ومدرسي لغة انجليزية جزئيين ولقد اهتمت الدراسة بإختلافات المهمة بين الثلاث مجموعات من المعلمين وذلك اعتماداً على قدراتهم في تطبيق التمايز التعليمي . ولقد أشارت النتائج إلى أن الثلاث مجموعات من المعلمين لديها نفس التفضيلات والتكرارات في استخدام الإستراتيجيات التدريسية التي تعمل على إيجاد التمايز التعليمي في مقرر لغتي.

ولقد أجرى أنكروم (٢٠٠٦م) دراسة حالة لتدريس متمايز للقراءة كمثال في صف أحد المعلمين. تم استخدام نظام دراسة حالة واحدة لوصف طبيعة تدريس القراءة المتمايز لأحد معلمي الصف الثاني كمثال. ولقد تم اختيار المعلم المشارك من بين مجموعة من المعلمين الذين تم ترشيحهم من قِبل إحدى المدارس الريفية بأحد الضواحي بجنوب غرب ولاية بنسلفانيا.

ولقد أشتمل تجميع البيانات على ملاحظات داخل الصف الدراسي، ومقابلات المعلمين، والأعمال الفنية التي يتم تنفيذها بالصف. وكشف تحليل تلك البيانات عن أن المعلم المشارك قام بالتمييز بين الجوانب التالية والخاصة بتدريس القراءة لمجموعة صغيرة: المواد، والوقت الذي تحتاجه اجتماعات المجموعة الصغيرة، وهيكل الدرس والهدف منه، وحديث المعلم، وواجباتها بعد القراءة. وتم استخدام التقييمات المستمرة كأساس لاتخاذ القرار بشأن طريقة تمييز كل درس.

ولقد تم إجراء تحليل دقيق لحديث المعلم لتوفير فهماً كاملاً لطبيعة التطور اللفظي في الصف الدراسي، كما تم تحليل التفاعلات بين المعلم والطلاب وتم ترميزها على المستوى اللفظي. ولقد تم استخدام التصنيفات التالية لتعريف الأنواع المختلفة من الأحاديث التي يستخدمها المعلم لتعزيز الاستخدام المستقل للإستراتيجيات   أثناء القراءة: الشرح المباشر، ووضع النماذج الصريحة، والدعوة للمشاركة، والتوضيح، والتحقيق، والإخبار. وكشف هذا التحليل عن أن احتياجات الأطفال أدت إلى تغيير طريقة تفاعل المعلمين مع أعضاء المجموعة.

وأجرى بيرنز (٢٠٠٤ م) دراسة بعنوان (تحليل لتطبيق التعليم المتمايز في مدرسة متوسطة ومدرسة ثانوية وأثر هذا التطبيق على محتوى المنهج وتحصيل الطالب). وكان الغرض من هذه الدراسة لاكتشاف ما إذا كان تطبيق فلسفة التعليم المتمايز في مدارس نيوجيرسي المتوسطة والثانوية يؤثر على قدرة المتعلمين على إكمال المنهج المقرر . والغرض الثاني لتقويم إختلافات التي تحدث نتيجة تطبيق التعليم المتمايز بين المدرسة الثانوية والمدرسة المتوسطة مع الأخذ في الإعتبار الظروف التي يمكن أن تؤثر على هذه إختلافات .

والغرض الثالث لاكتشاف أثر تطبيق التعليم المتمايز على تحصيل الطلاب بناء على درجاتهم في اختبار معياري وكانت أهمية الدراسة نظرا لأنه لا توجد دراسات متخصصة لقياس فاعلية التعليم المتمايز في فصل يتكون من طلاب متعددي القدرات.

ولقد أظهرت النتائج تحسن ملموس في تحصيل الطلاب ولكن هذا النوع من التعليم واجه مقاومه من المعلمين في المرحلة الثانوية حتى مع التدريب أثناء الخدمة .

وقامت تشيلوبا (٢٠٠٤ م) بدراسة بعنوان (أثر التعليم المتمايز على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الموهوبين) . وكان هدف هذه الدراسة بحث ما إذا كان استخدام التعليم المتمايز سوف يعزز التحصيل الدراسي لمجموعة من الطلاب في مقرر القراءة. ولقد تكونت عينة الدراسة من خمسة تلاميذ في الصف الخامس منهم ثلاثة من الذكور وتلميذتين من الإناث في مدرسة ليسبون في ولاية ايوا .

ولقد استخدمت الباحثة عدة أدوات لجمع البيانات مثل الاختبار التحصيلي والاستبيان والمقابلات والملاحظة. وقد أظهرت نتائج الدراسة بان التمايز التعليمي في المنهج كان له أثر ايجابي على تحصيل التلاميذ ولكن النتائج لم تبين وجود أثر للتعليم المتمايز على دافعية التلاميذ .

وقام رانجل (٢٠٠٤ م) بدراسة والتي كان عنوانها (أثر التعليم المتمايز على معدل ودرجة تعلم كيفية استخدام واختيار مصادر المكتبة) . وكان الغرض من هذه الدراسة لتحديد درجة ومعدل تأثير استخدام التعليم المتمايز على تعلم التلاميذ كيفية استخدام القاموس اللغوي والموسوعة والتقويم. وكان ذلك باستخدام تعليم يعتمد على اختيار الطلاب للمشاريع بناء على أنماط التعلم لديهم واهتماماتهم الشخصية. وفي نهاية هذه الدراسة كان معدل التلاميذ الذين استخدموا القاموس بشكل صحيح حوالي ٩٧ % . ولقد حقق التلاميذ نمو غير متوقع في المفردات والإتجاهات الإيجابية . وخلص الباحث إلى أن التعليم المتمايز يعتبر إستراتيجية فعالة سوا على المنهج أو الطالب .

وأجرى جونسن (٢٠٠٣ م) دراسة استخدم فيها المعلم الطالب التعليم المتمايز الذي يناسب مع مستويات القدرات المختلفة ولقد شجع الطلاب المعلمون في هذا السياق لكي يمايزوا بين المحتوى والعمليات واستخدام مراكز التعلم واستخدام مواد مختلفة للقراءة وكذلك إستراتيجيات مختلفة . ولقد كشفت الدراسة أن استخدام تقنيات التعليم المتمايز أثبتت قدرتها على جذب وتحفيز اهتمامات التلاميذ ، و لقد وفرت تجربة ممتعة للطلاب المعلمون بينما أظهرت استفادة المعلمون من هذه التجربة المجزية ولم يشير الباحث أن الطلاب أصحاب الإحتياجات الخاصة قد تلقوا أي نوع من التعزيز الخاص وهذا

يقود إلى التساؤل التالي: هل التعليم المتمايز يلبي الإحتياجات المعقدة لجميع المتعلمين غير المتجانسين في الصفوف العادية ؟

وأجرى افهولدر (٢٠٠٣ م) بحث عن إستراتيجيات التعليم المتمايز التي يستخدمها المعلمون . وقد أظهرت هذه الدراسة بان المعلمين الذين استخدموا إستراتيجيات التعليم المتمايز بشكل مكثف قد اظهروا تحسن في مدى فهمهم لنمو الطلاب وكذلك تبنوا مسئولية كبيرة تجاه هذا النمو .

وأيضا قد أظهرت هذه الدراسة بان المعلمين الذين وظفوا مستويات عليا من تقنيات التعليم المتمايز زادت خبرتهم وشعورهم بالكفاءة الذاتية وكذلك اظهروا رضا كبير تجاه الإتجاهات التدريسية الحديثة. وسوف يكون التعليم المتمايز مفضل من قبل كثير من المعلمين ذوي الخبرة الذين لديهم معرفة جيدة بالمناهج التي درسوها وقد تلقوا تدريب مكثف قبل تطبيق هذه الطرق . وفي ضوء هذه النتائج ربما يكون من المنطق لماذا التعليم المتمايز يكون أكثر شيوعا بين المعلمين ذوي الخبرة مقارنة مع نظرائهم الأصغر سنا.

دراسة ماك ادمس (٢٠٠١ م) فلقد أظهرت هذه الدراسة تحسن ملموس في درجات الاختبار لمجموعة من الطلاب من ذوي الدرجات المنخفضة في مدرسة روك وود بعد استخدام التعليم المتمايز . وكان جزء من هذا الأثر الملموس للنموذج المتمايز قد أشار إليه المعلمون من خلال ملاحظتهم بان طلابهم أصبحوا أكثر تحفيز وتحمس للتعلم .

وقد عكست هذه الدراسة التغير الجذري للمدرسة والذي يتطلبه التعليم المتمايز مثل التطور الاحترافي والتخطيط المركز. في البداية قاوم المعلمون هذا التغيير ولكن بعض الإستراتيجيات التي وفرت التعزيز المستمر والتغذية الراجعة جعلت المعلمين يقتنعون بفوائد التعليم المتمايز وأصبحوا أكثر تحمس لتجريب المزيد من الحصص المتمايزة في العام التالي . ولقد أكدت هذه الدراسة على الحاجة إلى التغيير الكلي سوا في المدرسة أو المجتمع المحيط .

ولقد أجرى هودج (١٩٩٧ م) دراسة بعنوان (تحليل تأثير برنامج العاملين وفق التعليم المتمايز على تحصيل الطلاب وإتجاهات المعلمين وأولياء الأمور تجاه ذلك التعليم).

حيث بحث تأثير استخدام التعليم المتمايز على درجات الطلاب في الاختبارات المعيارية، وإدراك المعلمين لقدراتهم التي تتناسب مع الإحتياجات المختلفة للطلاب وتوقعات أولياء الأمور حول أداء الطلاب.

ولقد بين الباحث بان الطلاب الذين استعدوا للاختبار وفق تقنيات التعليم المتمايز حصلوا على درجات مرتفعة في الرياضيات ولم يحصلوا على درجات مماثلة في القراءة. ولقد أضاف بان إدراك المعلمين الذين يدرسون في صفوفهم وفق الإحتياجات المختلفة للطلاب لم يظهروا أي تأثر سوا باستخدام تقنيات التعليم التقليدي أو التعليم المتمايز. ولقد بقي مستوى تعليم القراءة والكتابة من الأمور المقلقة للسلطات التعليمية . وربما كان يستحق أن يبحث عن التساؤل التالي هل تأثير التعليم المتمايز مقتصر

على بعض المواد مثل الرياضيات بينما بعض المواد مثل القراءة والكتابة مازالت تتطلب التعليم وفق الطرق التقليدية .

وأجرت توملينسون (١٩٩٥ م) دراسة حالة لتجربة إحدى المدارس المتوسطة مع التعليم المتمايز. ولقد كشفت هذه الدراسة بان المواقف الأولية للمعلمين تجاه التعليم المعدل يناسب اختلافات المتعلمين.

ولقد أضافت أن بعض الحواجز الإدارية اشتملت على تلقي تعليمات حول مناقشة المعلم لتنفيذ إستراتيجيات التعليم المتمايز من قبل المسئولين في الحي وهذا أثر على نظرة المعلم إلى الكفاية الذاتية له. واشتملت الحواجز الأخرى على أن فهم المعلمين لتعليم المتمايز على انه موضة عابرة سوف تنتهي ولقد تركز قلق المعلمين حول كيفية التحضير للدرس المتمايز وليس من السهل إجراء التقييم وتحضير الاختبارات للطلاب، وتعتبر إدارة الصف أمر مزعج لهم ولقد شعر المعلمون بعدم الأمان نتيجة تغير أدوارهم ولقد كشفت الملاحظة لهؤلاء المعلمين الذين تبنوا استخدام تقنيات التعليم المتمايز بان العمر لم يكن عامل في تقبل هذا النموذج الجديد . بينما إتجاهات المعلمين نحو هذا التغيير لعبت الدور الحاسم ولقد اظهر المعلمين الذين تقبلوا هذا التغيير رغبة كبيرة لتبني التعليم المتمايز .

التعليق علي الدراسات السابقة :

إقتصرت معظم الدراسات السابقة فيما يخص التعليم المتمايز على الدراسات الأجنبية بخلاف دراسة عربية واحدة – على حد علم الباحث –مما يدل على الاهتمام الكبير بهذا النوع من التعليم في حقل التدريس من قبل الدول المتقدمة.

ولقد توصلت معظم النتائج في الدراسات السابقة إلى أهمية وفاعلية استخدام التعليم المتمايز وتوظيفها في التدريس وهذا يدعم أهداف و أهمية الدراسة الحالية.

أوجه الشبه والإختلاف بين الدراسات السابقة و الدراسة الحالية:

أ) من حيث المنهج المستخدم:

لقد إختلفت وتعددت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة مابين المنهج الوصفي و المنهج التجريبي و المنهج السببي المقارن، وبعضهم من جمع بين المنهجين الوصفي والتجريبي. ولكن هذه الدراسة اتفقت في استخدام المنهج شبه التجريبي مع دراسة كل الصاعدي (٢٠٠٧ م) ، و الدباسي (٢٠٠٦ م) ، والحازمي (٢٠٠١ م) ، و عبدون (١٤٣١ ه)، والأحمدي (١٤٣١ ه) .

ب) من حيث أداة الدراسة :

لقد تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة. ومن هذه الأدوات الاستبيان، الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة والمقابلة والمسح الميداني. وقد استخدم الباحث الاختبار التحصيلي في هذه الدراسة و قد اتفقت هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات السابقة في استخدام هذه الأداة مثل دراسة

الصاعدي (٢٠٠٧ م)، ودراسة الدباسي (٢٠٠٦ م) ، و دراسة الحازمي(٢٠٠١ م)، ودراسة عبدون (١٤٣١ هـ)، ودراسة الأحمدي (١٤٣١ هـ).

ج) من حيث مجتمع الدراسة :

إختلف مجتمع الدراسة من دراسة إلى أخرى، حيث شمل المعلمين والمعلمات والطلاب والطالبات المتخصصين في اللغات وأولياء الأمور. ولكن هذه الدراسة سوف تقتصر على التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي و قد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الأحمدي (١٤٣١ هـ) .

د) من حيث عينة الدراسة:

تباينت مستويات أفراد العينات في الدراسات السابقة حيث شملت المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وهذا يدل على مرونة استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز حيث يمكن استخدام ها في كافة المستويات التعليمية، وكذلك تفاوتت الدراسات السابقة من حيث جنس العينة فمنها ما طبق على الذكور ومنها ما طبق على الإناث ومنها ما جمع بين الجنسين وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الأحمدي (١٤٣١ هـ) في أن العينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وأما من ناحية حجم العينة فلقد تفاوتت الدراسات السابقة في حجم العينة فمنها الكبير والمتوسط والصغير، بينما تعتبر عينة هذه الدراسة من الحجم المتوسط.

هـ) من حيث أهداف الدراسة:

لقد تنوعت الأهداف من دراسة إلى أخرى، فلقد ركزت بعض الدراسات على الكشف عن أثر استخدام الألعاب التعليمية على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي مثل دراسة عبدون (١٤٣١ هـ) ودراسة الأحمدي (١٤٣١ هـ) ودراسة الشافعي (٢٠٠٠ م) و التي أجريت على تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية.

وركزت بعض الدراسات على معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية من حيث إعداده ومشكلاته مثل دراسة الشريف (٢٠٠٦ م) ودراسة المطيري (١٤٣٠ هـ) .

وركزت بعض الدراسات على معرفة أثر استخدام برمجيات الحاسب التعليمية على التحصيل الدراسي لتلميذات الصف الخامس الابتدائي مثل دراسة الدباسي (٢٠٠٦ م) .

بينما ركزت بعض الدراسات على أهمية وفاعلية البدء بتدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية مثل دراسة عبدان (١٩٩١ م) و دراسة مندورة (١٩٩٤ م) و دراسة المطوع (١٩٩٦ م) و دراسة أبو غرارة (١٩٩٨ م) و دراسة الحازمي (٢٠٠٢ م) و دراسة العمار (١٤٢٩ هـ) .

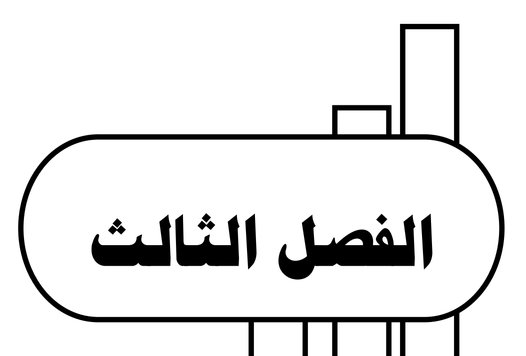
وركزت بعض الدراسات على تقويم كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس البنين بالمملكة العربية السعودية مثل دراسة العمري (٢٠٠٨ م) .

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة الذكر في كون الغرض والهدف منها هو معرفة أثر إستراتيجية التعليم المتمايز (المتنوع) على التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مقرر لغتي.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي :

١-إن الدراسة الحالية تعتبر الدراسة الأولى على المستوى المحلي – على حد علم الباحث و التي تستخدم إستراتيجية التعليم المتمايز وذلك بتطبيق بعض أشكاله مثل التعليم وفق نظرية الذكاءات المتعددة و التعلم التعاوني والتعليم وفق أنماط المتعلمين ، حتى أن الباحث وجد صعوبة في الحصول على دراسات عربية أو محلية بل إنه لم يجد دراسة تتناول هذا الموضوع، حيث أن جميع الدراسات السابقة التي حصل عليها هي من الدراسات الأجنبية .

٢-إن معظم الدراسات الأجنبية التي تناولت التعليم المتمايز كانت في غالبها دراسات وصفية بينما الدراسة الحالية ركزت على تطبيق التعليم المتمايز وتجريبه بشكل مباشر ومعرفة أثر هذا التجريب على التحصيل الدراسي للتلاميذ .



إجراءات الدراسة

- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدراسة
- إجراءات الدراسة
- الأسلوب الإحصائي

تمهيد

سيتناول هذا الفصل وصفاً تفصيلياً للإجراءات العملية والخطوات التي سارت فيها الدراسة من أجل تحقيق هدفها، من حيث المنهج المتبع في هذه الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، والأداة المستخدمة (متضمناً ذلك الكيفية في بنائها والتحقق من صدقها وثباتها)، والإجراءات المتبعة في تطبيقها، وفي نهاية هذا الفصل سيتناول الباحث الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها.

منهج الدراسة

اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، والذي يشتمل على مجموعتين، مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة.

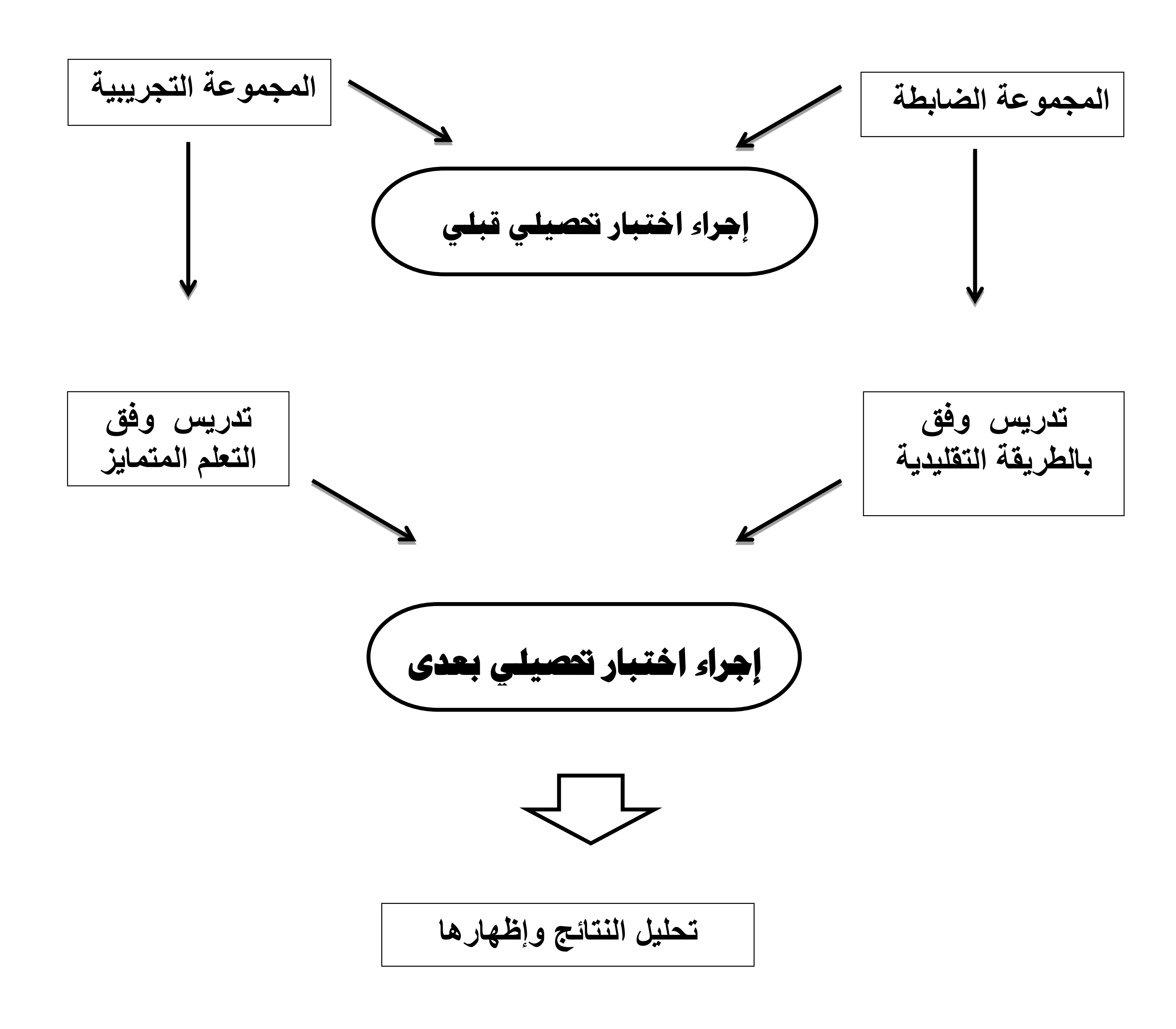
وقد أشار العساف (٢٠٠٣ م) إلى أن علماء المنهجية في البحث توصلوا إلى ما أسموه "بالمنهج شبه التجريبي الذي رأوا أنه يلاءم الظاهرة الإنسانية التي تمتاز بتعقد المتغيرات المؤثرة عليها ، وصعوبة ضبطها" (ص ٣٠٤)

وقد أشار عبيدات وآخرون (٢٠٠٧ م) إلى أن "المجموعة التجريبية هي التي تتعرض للمتغير التجريبي أو المتغير المستقل لمعرفة تأثير هذا المتغير فيها ، بينما المجموعة الضابطة هي التي لا تتعرض للمتغير التجريبي وتبقى تحت ظروف عادية" (ص ٢٢١

والمنهج شبه التجريبي لهذه الدراسة يقوم على أساس دراسة أثر المتغير المستقل (التعليم المتمايز) على المتغير التابع و المتمثل في التحصيل الدراسي وفق المستويات المعرفية الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (التذكر –الفهم – التطبيق).

ويعتبر المنهج شبه التجريبي أحد تصاميم المنهج التجريبي الذي يمتاز كما ذكر ملحم .(٢٠٠٢ م) "بعوامل صدق مرتفعة نسبياً مقارنة بالتصاميم الأولية للمنهج التجريبي" (ص ٣٩٧)

وبناء على إطلاع الباحث على بعض المراجع التربوية في المناهج وعلم النفس، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي نظراً لأنه الأنسب للدراسة التي تهدف إلى التعرف على أثر استخدام المتغير المستقل (التعليم المتمايز) في المتغير التابع (التحصيل الدراسي) لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مقرر لغتي– وكما هو معلوم – يعد التحصيل الدراسي أحد الظواهر الإنسانية المتعلقة بالإنسان وحده.



(شكل رقم ٤)

شكل يوضح خطوات تصميم المنـهج شبة التجريبي للدراسة

مجتمع الدراسة

عرف عبيدات وآخرون (٢٠٠٧ م) مجتمع البحث بأنه "جميع الأفراد أو الأشخاص أو .(الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث" (ص ٩٩)

وعرفه ملحم (٢٠٠٢ م) بأنه "جميع مفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث" .(ص ٢٤٧) .

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٤هـ.

عينة الدراسة :

توجد (٢٣) مدرسة ابتدائية بقطاع الإدارة بمنطقة عسير، ولإجراء التجربة لهذه الدراسة اختيرت إحدى هذه المدارس بالطريقة العمدية (القصدية)، التي يقول عنها العساف (١٩٨٩ م) "إن هنالك من يسمي هذه الطريقة بالطريقة المقصودة، أو الاختيار بالخبرة وهي تعني أن أساس الاختيار خبرة الباحث ومعرفته بأن هذه المفردة أو تلك تمثل مجتمع البحث.

فالباحث مثلاً عندما يختار عدد من المدارس التي يعرفها لتمثل جميع المدارس يعد اختياره هذا اختياراً عمدياً . وينصح الباحث عندما يضطر إلى تطبيق هذا الأسلوب في الاختيار أن يبرره تبريراً علمياً حتى لا يتهم بالتحيز" (ص ٩٩)

ولقد اختار الباحث مدرسة القدس الابتدائية لأخذ العينة التي تجرى عليها الدراسة، وقد اختيرت هذه المدرسة قصداً لتوفر البيئة التعليمية المناسبة التي يمكن أن تساعد على تطبيق هذا النوع من التعليم

الحديث. وفي هذه المدرسة يوجد فصلين للصف الخامس الابتدائي، وقد تم اختيار احد الفصول عشوائياً عن طريق القرعة ليمثل المجموعة التجريبية والتي تضم (٢٥) طالباً ، وفصل آخر بنفس الطريقة ليمثل المجموعة الضابطة تضم (٢٨ طالباً). وفي نهاية الأمر تم تحديد عينة الدراسة و التي بلغ عدد أفرادها الكلي (٥٣) طالباً ، وذلك بعد استبعاد بعض الطلاب الذين لا تنطبق عليهم شروط التجربة و التي هي:

- استثناء التلاميذ المعيدين (الذين تكرر بقائهم في نفس الصف نتيجة عدم اجتيازهم)، ضمن عينة الدراسة، وذلك بسبب توفر خلفية سابقة لديهم عن المادة، وبسبب اختلاف متغير العمر.

- استثناء التلاميذ الذين لم يحضروا الاختبار التحصيلي القبلي أو البعدي وذلك حتى لا تختلف المعايير المحددة.

وقد ذكر عبيدات وآخرون (٢٠٠٧ م)"أن العينة جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة وتضم عددا من الأفراد من المجتمع الأصلي وبناء على ذلك .

سيكون اختيار الباحث للعينة الممثلة لمجتمع دراسته والتي لها نفس خصائصه، حتى يتلافى الصعوبة فيتطبق دراسته على المجتمع الكلي، وحتى يتمكن من تعميم نتائجها لاحقا" (ص ٩٥) .

جدول رقم (١)

عدد أفراد العينة في المرحلة الأولى

المجموعة	عدد الطلاب	الطلاب الذين تم استثنائهم من التجربة	العدد النهائى	طريقة التعلم
التجريبية	٢٥	–	٢٥	التعليم المتمايز
الضابطة	٢٨	٣	٢٥	الطريقة التقليدية المعتادة

ضبط المتغيرات:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي في مختلف العلوم سواء كانت العلوم الإنسانية أو العلوم الطبيعية. ويقصد بضبط المتغيرات كما ذكر العساف "هو حصر المتغيرات الخارجية ذات الأثر على التجربة –عدا المتغير المستقل – وذلك بهدف:

– عزلها ، لمنع أثر ها في النتيجة .

– أو تثبيتها، للتأكد من توفرها لدى المجموعتين على حد سواء". (العساف ، ١٩٨٩ م، ص ٣٠٨)

وبعد إطلاع الباحث على بعض أدبيات البحث العلمي، وجد الباحث أن هناك بعض المتغيرات لا بد من ضبطها ، والتي قد تؤثر على المتغير التابع وهو التحصيل الدراسي، وذلك من اجل إرجاع الأثر الناتج إلى المتغير المستقل وهو التعليم المتمايز ، والمتغيرات التي ضبطت هي:

١) العمر:

بعد الاستقصاء عن أعمار أفراد العينة، وجد الباحث أن متوسط العمر لإفراد(١٢-١٣) عاماً أثناء تطبيق التجربة، لذلك يمكن القول – المجموعتين الضابطة والتجريبية بان أعمارهم متقاربة جد اً .

٢) الخبرات السابقة:

وذلك من خلال الخلفية العلمية في المقرر فقد تم استبعاد الطلاب المعيدين من كلتا المجموعتين، وبذلك تقتصر العينة على الطلاب المستجدين فقط، حتى لا تتأثر النتائج بمن لهم خلفية سابقة في مواضيع المقرر.

٣) الجنس:

لاشك أن جنس العينة (ذكور – إناث) من المتغيرات التي تؤثر على نتائج الدراسات التربوية . ولكن جميع أفراد العينة هم من التلاميذ الذكور وذلك لان نظام التعليم السعودي يفصل الذكور عن الإناث.

إن الحصول على مجموعتين متكافئتين تماماً في جميع الخصائص و المميزات و الإمكانات يعد أمراً مستحيلا في الدراسات الإنسانية، لذا فقد استخدم الباحث في هذه الدراسة تحليل الذي يستخدم كما ذكر فان دالين (١٩٨٥ م) "لملاحظة التباين المصاحب العامل الذي لم يتم ضبطه في المجموعتين أثناء التجربة ، وإعطاء تقديرات مناسبة لمصدر التباين في تحليل النتائج، وتسمح هذه الطريقة الإحصائية بإجراء التجربة بنفس الدرجة من .(الدقة كما لو تحقق التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية" (ص ٤٠٢) .

أدوات الدراسة ومراحل بنائها

استخدم الباحث الاختبار التحصيلي الذي قام بإعداده، وقد عرف عبيدات وآخرون (٢٠٠٧ م) الاختبار على "أنه مجموعة من المثيرات – أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم .

– أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا ما، والاختبار يعطي درجة ما أو قيمة ما أو رتبة ما للمفحوص، ويمكن أن يكون الاختبار مجموعة من الأسئلة أو جهازاً معيناً . وتستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات والفروق بين الأعمال، ويعتبره الباحث أكثر الأدوات الملائمة لدراسته والمحققة لأهداف الدراسة" .(ص ٥٤)

بعد إطلاع الباحث على بعض المراجع في مجال التقويم التربوي ، وجد بأن هنالك العديد من أنواع الاختبارات التحصليلية فلقد ذكر فتح الله (٢٠٠٠ م) "بأن اختبارات التحصيل التي تهتم بقياس المعارف لدى التلاميذ تنقسم إلى أربعة أنواع من الاختبارات وهي: الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية، الاختبارات المعيارية، والاختبارات الأدائية" (ص ١١٤–١١٥)

ولكن الباحث سوف يختار الاختبار التحصيلي الموضوعي وذلك لأنه يحقق نسبة كبيرة من شروط الاختبار الجيد. والحقيقة أن هنالك مجموعة من الخطوات التي يجب أتباعها أثناء إعداد الاختبار التحصيلي الموضوعي وهي كالتالي:

١ – تحديد الأهداف التربوية المطلوب قياسها:

أ– المجال المعرفي.

ب- المجال السلوكي.

ج- المجال الانفعالي.

٢ - إعداد تخطيط عام لمحتويات الاختبار.

أ- تحليل محتوى مادة الاختبار.

ب- إعداد جدول مواصفات الاختبار.

٣ - صياغة الأسئلة.

٤ - ترتيب الأسئلة.

أ- الترتيب تبعا للصعوبة.

ب- الترتيب الدوري بالنسبة للصعوبة.

ج- الترتيب تبعاً لوحدات المادة و موضوعاتها.

د- الترتيب تبعا للأهداف التربوية المقاسة.

٥ - صياغة التعليمات.

٦ - تجهيز أوراق و مفتاح الإجابة.

٧ - طبع الاختبار في صورته الأولية.

٨ - تجريب وتقنين الاختبار.

٩ - طبع الاختبار في صورته النهائية.

١٠ – عمل معيار للاختبار (بامشموس وآخرون ، ١٩٩٣ م ، ص ١٢٧–١٣٨) .

وقد اتبع الباحث الخطوات التالية عند تصميمه لأداة الدراسة:

١) تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس التحصيل الدراسي في الدروس موضع التجربة في المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز.

٢) تحديد المجالات التي يقيسها الاختبار:

حدد الباحث المجالات التي يهدف الاختبار لقياسها وهي ثلاثة مستويات معرفية (مستوى التذكر ومستوى الفهم ومستوى التطبيق) في تعلم مهارات اللغة العربية (مدى اكتسابه للحروف والأرقام والمفردات والقواعد اللغوية) في الدروس المقررة، وذلك كل مستوى على حده، ثم في المستوى الكلي للثلاثة المستويات مجتمعة.

٣) تحديد المواضيع:

قام الباحث بإختيار ثمانية دروس من مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي وذلك بمعدل درس واحد في كل حصة، وتدرس بمعدل حصة لكل درس وهذه الدروس هي:

- الاسم المقصور والاسم المنقوص
- الاستثناء بإلا
- الهمزة المتوسطة علي ياء

- حروف العطف

٤) تحليل محتوى هذه الدروس وصياغة أهدافها:

قام الباحث بتحليل محتوى الدروس قيد الدراسة ومعرفة النواتج التي تهدف إلى تحقيقها بنهاية كل درس، فصيغت الأهداف السلوكية وصنفت حسب تصنيف بلوم للمجالات المعرفية الثلاثة الأولى (التذكر – الفهم – التطبيق) لكل درس من الدروس المقررة، وقد استنتج الباحث ما مجموعة (٣٦) هدفاً سلوكيا لجميع تلك الدروس.

وتم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية المختصين في المناهج وطرق التدريس وبعض المعلمين والمشرفين التربويين ، لاستطلاع أرائهم وتوجيهاتهم. وبعد الاطلاع على الملاحظات ومقترحات المحكمين ، تمت التعديلات الضرورية.

٥) إعداد جدول المواصفات:

يعتبر إعداد جدول المواصفات من أهم الخطوات في عملية صياغة الاختبار التحصيلي الجيد وقد عرف صبري والرافعي (٢٠٠٨ م) جدول المواصفات بأنه "عبارة عن جدول ذي بعدين يوضحان علاقة مخرجات التعلم بمحتوى المقرر الذي يهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسية المنشودة. ويوضح أحد البعدين أهداف المقرر (مخرجات التعلم) ويوضح البعد الثاني محتوى المقرر (موضوعات المقرر) " (ص ١٩١) .

وقد ذكر زيتون (١٩٩٩ م) "إن المبرر لاستخدام التخطيط لإعداد جدول المواصفات يجعلنا نضمن أن كافة الأهداف التدريسية قد تم تمثيلها بشي ء من الموضوعية في الاختبار، وأن الأهداف الأكثر أهمية قد تم أخذها بعين الإعتبار في تمثيل عدد الأسئلة المقاسة في الاختبار التحصيلي" (ص ٦٦٧) .

ويضيف با مشموس (١٩٩٣ م) "أن هذا الجدول يتم بموجبه تحديد مواصفات الاختبار والتي تتضمن الموضوعات التي يجب أن يشملها، والأهداف التربوية المراد قياسها، والوزن النسبي للموضوعات والأهداف وبذلك يتم تحديد عدد الأسئلة المرتبطة بكل هدف في كل موضوع" (ص ١١٣) .

وقد قام الباحث بإعداد جدول المواصفات وفق الخطوات التالية:

أ – تحديد عدد الأهداف التعليمية لكل درس.

ب – تحديد نسبة التركيز وذلك من خلال معرفة عدد الحصص المخصصة لكل درس، ومجموعة الحصص المخصصة لتطبيق التجربة، كالتالي:

$$\text{نسبة التركيز} = \frac{\text{عدد حصص الدرس الأول}}{\text{مجموع الحصص}} \times ١٠٠$$

(جدول رقم ٢)

الوزن النسبي للدروس

م	الدروس	عدد الحصص	نسبة التركيز
١	الاسم المقصور والاسم المنقوص	١	١٢,٥
٢	الاستثناء بإلا	١	١٢,٥
٣	الهمزة المتوسطة علي ياء	١	١٢,٥
٤	حروف العطف	١	١٢,٥
		١	%١٠٠

ج- تحديد نسبة الأهداف من المستويات المختلفة وفق الآتي :

نسبة مستوى الهدف = (عدد الأهداف في كل مستوى / المجموع الكلى للأهداف) ×١٠٠

(جدول رقم ٣)

الوزن النسبي للأهداف

مستوى الهدف	تذكر	فهم	تطبيق	المجموع الكلى للأهداف
عدد الأهداف	٨	١٠	١٨	٣٦
نسبة مستوى الأهداف	**٢٢,٢**	**٢٧,٨**	**٥٠**	**%١٠٠**

د- تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار وقد حددها الباحث ب ٣٢ سؤالا.

ه – تحديد عدد الأسئلة لكل درس وذلك وفق المعادلة الآتية:

عدد الأسئلة لكل درس = نسبة التركيز× نسبة مستوى الهدف × العدد الكلي للأهداف

مثال عدد الأسئلة لمستوى التطبيق = ٠١٢× ٥٠. ×٣٦= ٢,١٦

(جدول رقم ٤)

جدول المواصفات

م	الدروس	مستويات الأداء			المجموع	النسبة المئوية
		التذكر	الفهم	التطبيق		
		عدد الأسئلة				
	الاسم المقصور والاسم المنقوص	١	١	٢	٤	١٢,٥
	الاستثناء بإلا	١	١	٢	٤	١٢,٥
	الهمزة المتوسطة علي ياء	١	١	٢	٤	١٢,٥
	حروف العطف	١	١	٢	٤	١٢,٥
		٤	٤	١٢	١٦	١٠٠%

٦) صياغة مفردات الاختبار:

بعد وضع جدول المواصفات تمت صياغة مفردات أسئلة الاختبار، وتم توزيع فقرات الاختبار على مستويات الأهداف السلوكية الدنيا بالنسبة لكل درس. وتكون الاختبار من ٣٢ (سؤالاً مصنفا حسب مستويات المعرفة والفهم والتطبيق على التوالي. وجميع فقرات) الاختبار من نوع المزاوجة، ووضع علامة صح أمام الإجابة الصحيحة وعلامة خطأ أمام الإجابة الخاطئة، والاختيار من متعدد حيث تمثل جميع هذه الأنواع الاختبار الموضوعي.

٧) التحقق من صدق الاختبار:

عرض الاختبار بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص في المناهج وطرق التدريس وكذلك من المختصين في اللغة العربية، ومشرفين تربويين ومعلمين ذوي خبرة في

التدريس في نفس التخصص وذلك بغرض معرفة أرائهم و مقترحاتهم حول درجة وضوح الأسئلة ومصداقيتها وملاءمتها للطلاب ومدى وضوح تعليمات الاختبار، ولتحقق من أن كل سؤال يقيس المستوى المعرفي الذي وضع من اجله. وقد وافق المحكمون على صلاحية الاختبار على أن يتم تعديل بعض الفقرات. ولقد قام الباحث بالتعديلات الضرورية المطلوبة إلى أن ظهر الاختبار في الصورة النهائية.

٨) تطبيق الاختبار على عينه استطلاعية:

ذكر فتح الله (٢٠٠٠ م) انه " لمعرفة الخواص والبيانات الإحصائية التمهيدية للاختبار ينبغي على المعلم أن يجرب الاختبار على عينة استطلاعية من التلاميذ، وعلى المعلم أن يختار الوقت المناسب لتجريب الاختبار بحيث لا يسبب عنصر القلق أو الشعور بالملل أثر اً يؤدي إلى عدم صدق إجابات التلاميذ على مفردات الاختبار" (ص ٣٠٠) .

فبعد تحكيم الاختبار والأخذ بآراء ومقترحات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة ، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة مماثلة في الخصائص للعينة التي سوف تجري عليها التجربة، مكونة من ٢٠ طالباً ، وذلك لغرض معرفة النقاط التالية:

أ– معرفة الزمن المثالي للاختبار .

ب– معرفة مدى مناسبة الاختبار للطلاب ومدى فهمهم لفقرات الأسئلة.

ج – معرفة الصعوبات و المعوقات التي قد تطرأ عند تنفيذ الاختبار.

د – معرفة معامل ثبات الاختبار.

وقد تم تنفيذ الاختبار على العينة الاستطلاعية بتاريخ ١٤٣٥/٢/٢٧هـ وقد تم التعرف على النقاط المذكورة سابقاً .

٩) التحقق من ثبات الاختبار:

يعتبر الثبات من أهم الشروط الأساسية للاختبار التحصيلي الجيد . وهنالك عدة طرق لحساب ثبات الاختبار وقد ذكر با مشموس وآخرون (١٩٩٣ م) طرق تعيين معامل ثبات الاختبار وهي:

طريقة إعادة الاختبار : وفي هذه الطريقة يطبق الاختبار على نفس الأفراد مرتين متباعدتين، ونقارن بين نتائج الاختبارين في كل مرة بحساب معامل الارتباط بينهما، فإذا كان معامل الارتباط عالياً و موجباً دل ذلك على ثبات الاختبار.

– طريقة الصورتين المتكافئتين :تتضمن هذه الطريقة صياغة صورتين متكافئتين من الاختبار الواحد، ويتم إعداد كلاً منهما على حدة وبطريقة مستقلة.

– طريقة التجزئة النصفية :وتتضمن هذه الطريقة تقسيم الاختبار إلى نصفين، بحيث يصبح ككل نصف منهما صورة قائمة بذاتها، يمكن المقارنة بينهما ويتم تطبيق الاختبار كله على التلاميذ، وبعد تصحيح الاختبار نقارن درجاتهم في النصف الأول من الاختبار مع درجاتهم في النصف الثاني بحساب معامل الارتباط بين نتائج النصفين (ص ١٤٦-١٤٨) .

وقد قام الباحث بإيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك عن طريق تقسيم الاختبار إلى جزأين متكافئين، وذلك لحساب الارتباط بين الجزأين. ثم قام بتطبيق معادلة سبيرمان براون لمعرفة ثبات الكلي الذي يتكون من هذين الجزأين ، وقام بحسابه أيضا عن طريق الحاسب الآلي وقد بلغ معامل الثبات (٠،٩٤) ، مما يدل على ثبات عال للاختبار وبالتالي صلاحيته لتنفيذ التجربة وتطبيقه على عينة الدراسة بعد تنفيذ الإجراءات التجريبية الضرورية.

خطوات التجربة

١) تطبيق الاختبار القبلي:

قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين الضابطة و التجريبية بتاريخ ١٤٣٥/٥/١٦هـ ، وكان عدد الطلاب الذين حضروا الاختبار من المجموعة التجريبية (٢٥) طالباً . ومن المجموعة الضابطة (٢٨) طالباً . وهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل أفراد العينة في الدروس قيد التجربة. وأكد الباحث في بداية تطبيق الاختبار أن الغاية من هذا الاختبار هو لأغراض البحث العلمي، وان نتائجه لن تؤثر على تقويمهم لدى معلم المادة.

جدول رقم (٥)

الأرقام الإحصائية للاختبار القبلي للمجموعتين

المستوى المعرفي	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى
التذكر	٣,٢٨	٠,٩٨٠	٣,٠٠٤	٠,٩٧٨
الفهم	٣,٤٨	٠,٨٢	٣,٦٨	١,١١
التطبيق	٧,٧٠	١,٤١	٧,٦٨	١,٦٥
الاختبار التحصيلي الكلى	١٤,٥٦	٢,٠٢٢	١٤,٤٠	٢,١٩٨

* من الجدول السابق يتبين تكافؤ المجموعات في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وبالتالي إمكانية البدء في التجربة.

٢) تطبيق التجربة:

بدأ الباحث بتطبيق التجربة بتاريخ ١٤٣٥/٦/١٢هـ وفق البرنامج المدرسي المحدد، وقد قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة –حيث تلقت المجموعة الضابطة الدروس المقررة بالطريقة التقليدية ، بينما المجموعة التجريبية تم تدريسها باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز (التعليم وفق الذكاءات المتعددة ، التعلم التعاوني ، التعليم وفق أنماط المتعلمين) .

وقد استغرقت التجربة أربعة أسابيع بمعدل حصتين كل أسبوع ، وبمجموع (٨) حصص طوال فترة التجربة. وقد انتهت فترة التجربة بتاريخ ٢٩ /١٤٣٥/٦هـ

٣) تطبيق الاختبار البعدي

طُبق الاختبار البعدي بعد انتهاء فترة التجربة (تدريس المجموعة التجريبية باستخدام إستراتجية التعليم المتمايز) وكان ذلك بتاريخ ١٤٣٥/٦/٢٣ ﻫ فبعد توزيع أوراق الأسئلة طُلب من كل طالب كتابة اسمه ورقمه على ورقة الإجابة (نفس الرقم المعطى لكل طالب في الاختبار القبلي)، وأشعر الباحث أفراد العينة أنه ليس لنتائج هذا الاختبار علاقة بالدرجات الخاصة بالتقويم لدى معلم المادة ، وأن هذه النتائج تعتبر خاصة بدراسة يقوم بها معلم المادة. وبعد عملية حصر لعدد طلاب العينة، وجد أن جميع أفراد العينة الذين قاموا بأداء الاختبار القبلي موجودين في هذا الاختبار وعددهم(٢٥) المجموعة التجريبية و (٢٨) المجموعة الضابطة ولقد قام الباحث باستبعاد (٣) طلاب من المجموعة الضابطة لا تنطبق عليهم شروط التجربة. وقام الباحث بتصحيح جميع أوراق إجابات طلاب المجموعتين وفق نموذج الإجابة المعد مسبقاً .

الصعوبات والمشكلات أثناء التجربة

١ – عدم ملائمة موقع حصة اللغة العربية في الجدول الدراسي، حيث أنها تكون في بعض الأيام الحصة الخامسة، وهذا يشكل نوع من الصعوبة في التركيز وضعف التفاعل لدى بعض التلاميذ نتيجة شعورهم بالتعب والجوع كون الحصة تقع في نهاية اليوم الدراسي، وهذا مما أعاق تطبيق التجربة على النحو المطلوب.

٢ – عدم توفر بعض المعينات التعليمية مثل جهاز عرض المعلومات و التي يحتاجها المعلم عند عرض الدروس المعدة على برنامج Power Point خصوصاً الدروس التي عرضت باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

ولقد قام الباحث بمعالجة تلك الصعوبات، وذلك للاستمرار في التجربة والوصول إلى جمع البيانات ومن ثم تحليلها ثم الوصول إلى النتائج.

الأسلوب الإحصائي المستخدم

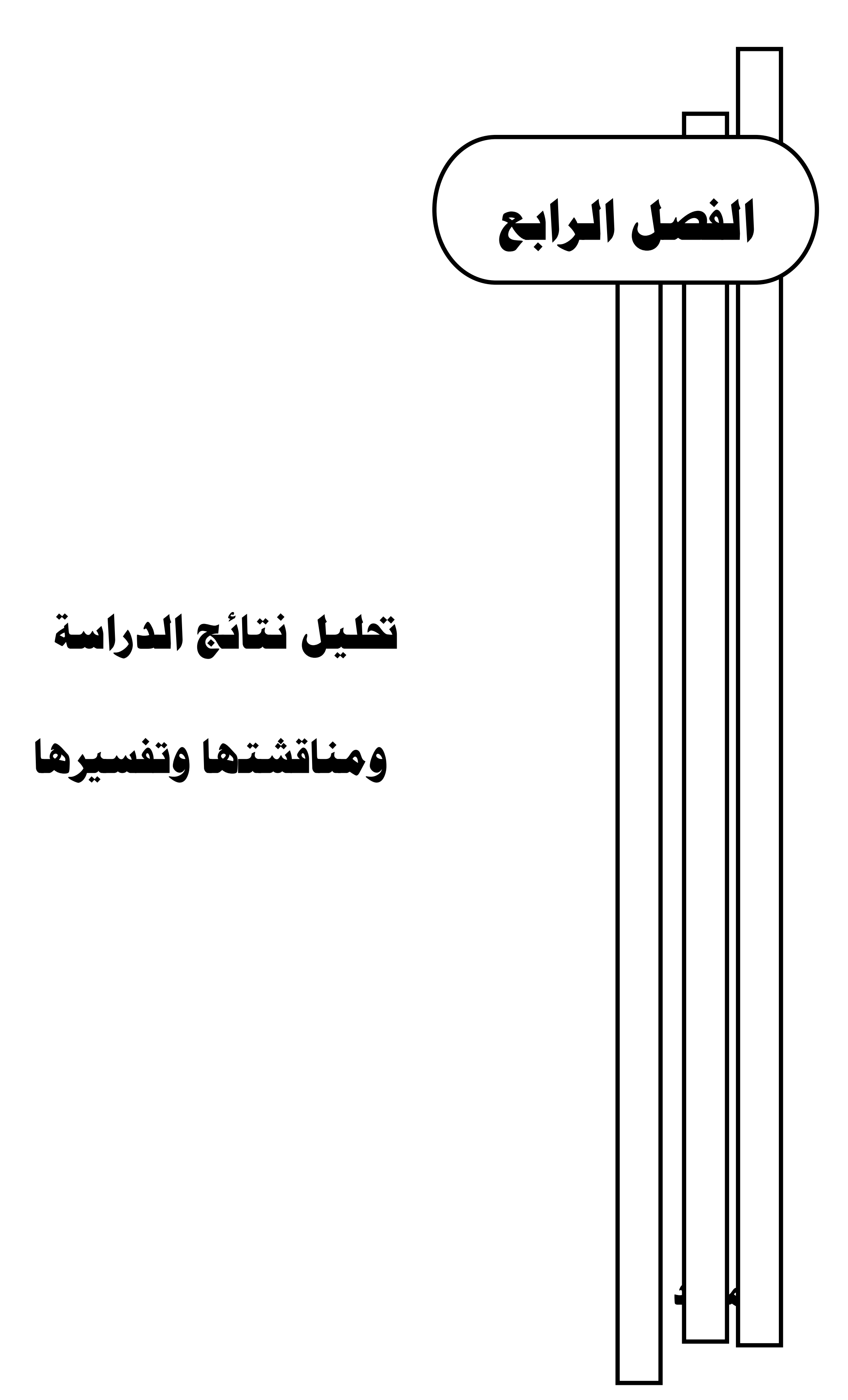
قام الباحث بتحليل البيانات الواردة من أداة الدراسة إحصائياً بواسطة الحاسب الآلي باستخدام (Statistical Packages for Social Sciences) SPSS) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية وذلك بعد أخذ الاستشارة الإحصائية من مركز الاستشارات الإحصائية بكلية التربية بجامعة أم القرى.

وبعد أخذ استشارة المختصين في العمليات الإحصائية تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١ – لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية(Spilt Halves) وذلك باستخدام معادلة سبيرمان براون.(Spearman Brown)

٢ – لتحليل البيانات و اختبار صحة الفرضيات و معرفة الدلالات تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وذلك من أجل الضبط الإحصائي، حيث أن الضبط التجريبي التام يصعب تنفيذه في مثل هذه الحالات، لاحتمالية وجود بعض العوامل التي لا يستطيع الباحث السيطرة

عليها ، والتي قد تكون مؤثرة على نتيجة الدراسة. فباستخدام تحليل التباين المصاحب يمكن ضبط تلك العوامل وإزالة أي تأثير على النتيجة بطريقة إحصائية خاصة يجريها الحاسب الآلي.



تحليل نتائج الدراسة

ومناقشتها وتفسيرها

إن الغرض من الدراسة الحالية هو البحث عن و معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدارس محافظة القنفذة. لذلك قام الباحث بتطبيق إجراءات الدراسة وجمع بياناتها ثم قام بتحليل تلك البيانات بعد أخذ الاستشارة الإحصائية من مركز الاستشارات الإحصائية بكلية التربية بجامعة أم القرى، وذلك بواسطة البرنامج الإحصائي(SPSS) وباستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وهي اختصار ل

(ANALYSIS OF COVARIANCE) حيث يستخدم بكثرة لاختبار دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والضابطة عندما يلجأ الباحثون إلى استخدام التصميم شبه التجريبي في أبحاثهم. ولاختبار دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، أجرى الباحث تحليل التباين المصاحب التحصيلي البعدي (ANCOVA) باعتبار أن المتغير التابع هو درجات الاختبار. والمتغير المستقل هو طريقة التعلم (ولها مستويان هما: استخدام إستراتجية التعليم المتمايز (المتنوع) ، واستخدام الطريقة التقليدية) ، أما المتغير المصاحب فهو درجات الاختبار التحصيلي القبلي وفيما يلي يستعرض الباحث نتائج التحليل الإحصائي لاختبار فرضيات الدراسة ومعرفة ما إذا كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي البعدي بين المجموعتين التجريبية الضابطة عند مستوى (٠,٠٥) والتي بمقتضاها تتم الإجابة على أسئلة الدراسة.

عرض وتحليل النتائج

فيما يلي عرض لنتائج التحليل الإحصائي ، وهي مرتبة حسب فرضيات الدراسة:

الفرض الأول

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر ، بعد ضبط التحصيل القبلي".

للتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي – البعدي)

وعرضت النتائج في الجدول رقم(٦) كالتالي:

جدول رقم (٦)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة)

في الاختبارين القبلي و البعدي عند مستوى التذكر

المجموع	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدى	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى
الضابطة	٢٥	٣,٢٨	٠,٩٨٠	٣,٨٨	١,٠١٣
التجريبية	٢٥	٣,٠٤	٠,٩٧٨	٤,٨٤	٠,٩٨٧

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى التذكر كان (٤,٨٤) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة عند مستوى التذكر وهو (٣,٨٨) .

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية–الضابطة) في الاختبار البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية ، تم إجراء اختبار تحليل التباين المصاحب ، حيث أن هذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي ، وتم عرض النتائج في الجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	١٦,٤١	٢	٨,٢١	٨,٩٥	٠,٠٠١*	٠,٢٧٦
المتغير المصاحب	٤,٨٩	١	٤,٨٩	٥,٣٣	٠,٠٢٥*	٠,١٠٢
الأثر التجريبي بين المجموعتين	١٣,٢٧	١	١٣,٢٧	١٤,٤٧	٠,٠٠٠*	٠,٢٣٥
الباقي	٤٣,١١	٤٧	٠,٩٢			
الكلى	٥٩,٥٢	٤٩				

* تعني دلالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠٥)

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

– وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياس القبلي عند مستوى التذكر للمجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) ٥,٣٣ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي عند مستوى التذكر على القياس البعدي تم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب .

– بعد ضبط أثر القياس القبلي عند مستوى التذكر، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية – الضابطة) تساوي (١٤,٤٧) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التذكر بعد ضبط أثر الاختبار القبلي.

– حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية–الضابطة) يساوي (٠,٢٧٦)، وهذا يعني أن (٢٧,٦ %) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي لمستوى التذكر يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث .

– حجم التأثير للمعالجة التجريبية (طريقة التدريس) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي ٠,٢٣٥ وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر كبير لاستخدام التعليم المتمايز في التدريس مقارنة بطريقة التدريس التقليدية عند مستوى التذكر. و قد اعتمد الباحث في قياس حجم التأثير على قيمة مربع إيتا بحيث" إذا كانت قيمة مربع إيتا (٠,٢٠ فأقل) فهي تمثل حجم أثر صغير أو ضعيف وإذا كانت

قيمته (أكبر من ٠,٢٠ – أقل من ٠,٨٠) فحجم حجم الأثر ذو قيمة تأثير متوسطة ، أما إذا كانت قيمة مربع إيتا تبلغ (٠,٨٠فأعلى) فهي تمثل حجم أثر كبير "(رجاء أبو علام – ٢٠٠٣ م ، ص١٤–١٥) .

لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر، بعد ضبط التحصيل القبلي" ويتم قبول الفرض البديل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر، بعد ضبط التحصيل القبلي ". وتمثل هذه النتيجة الإجابة على السؤال الفرعي الأول للدراسة .

الفرض الثانى

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم ، بعد ضبط التحصيل القبلي".

لتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية–الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي–البعدي) .

وعرضت النتائج في الجدول رقم (٨)

جدول رقم (٨)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى الفهم

المجموع	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدى	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى
الضابطة	٢٥	٣,٤٨	٠,٨٢	٤,٧٦	١,١٣
التجريبية	٢٥	٣,٦٨	١,١١	٥,٥٦	١,١٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى الفهم كان (٥,٥٦) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة عند

مستوى الفهم وهو (٤,٧٦) ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في الاختبار البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين المصاحب، حيث أن هذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي. وتم عرض النتائج في الجدول رقم (٩)

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم.

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	٢٠,٩٩	٢	١٠,٥٠	١٠,٣٣٥	٠,٠٠*	٠,٣٠٥
المتغير المصاحب	١٢,٩٩	١	١٢,٩٩	١٢,٧٩٢	٠,٠٠١*	٠,٢١٤
الأثر التجريبي بين المجموعتين	٥,٩٤	١	٥,٩٤	٥,٨٥٣	٠,٠١٩*	٠,١١١
الباقي	٤٧,٧٣	٤٧	١,٠٢			
الكلى	٦٨,٧٢	٤٩				

* تعني دلالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠٥) .

ويتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي :

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي عند مستوى الفهم للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب الاختبار القبلي ١٢,٧٩٢وهي ذات دلالة

إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي عند مستوى الفهم على القياس البعدي تم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.

- بعد ضبط أثر القياس القبلي عند مستوى الفهم، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية- الضابطة) تساوي (٥,٥٨٣) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى الفهم بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح متوسط درجات،(المجموعة التجريبية (٥,٥٦)، بينما كان المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٤,٧٦) مما يعني أن استخدام التعليم المتمايز في التدريس كان له دور واضح في تنمية عملية التعلم عند مستوى الفهم.

- حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (٠,٣٠٥)، وهذا يعني أن (٣٠,٥ %) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي لمستوى الفهم يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث (تجريبية أو ضابطة) .

- حجم التأثير للمعالجة التجريبية (طريقة التدريس) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (٠,١١١)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر لاستخدام التعليم المتمايز في التدريس مقارنة بطريقة التدريس (التقليدية) عند مستوى الفهم. و قد اعتمد الباحث في قياس حجم التأثير على قيمة مربع إيتا بحيث" إذا كانت قيمة مربع إيتا (٠,٢٠ فأقل) فهي تمثل حجم أثر صغير أو ضعيف وإذا كانت

قيمته (أكبر من ٠,٢٠ – أقل من ٠,٨٠) فحجم حجم الأثر ذو قيمة تأثير متوسطة ، أما إذا كانت قيمة مربع إيتا تبلغ (٠,٨٠فأعلى) فهي تمثل حجم أثر كبير "(رجاء أبو علام – ٢٠٠٣ م ، ص ١١٤-١١٥)

لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نص على أنه"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم ، بعد ضبط التحصيل القبلي" .

وبذلك يتم قبول الفرض البديل، وتكون النتيجة على النحو التالي: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠)في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم، بعد ضبط التحصيل القبلي". وهذه النتيجة تمثل الإجابة على السؤال الفرعي الثاني للدراسة.

الفرض الثالث

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق ، بعد ضبط التحصيل القبلي" .

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية–الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي–البعدي) .

وعرضت النتائج في الجدول رقم (١٠)

(جدول رقم ١٠)

يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي (الدراسة التجريبية والضابطة) في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى التطبيق

المجموع	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدى	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى
الضابطة	٢٥	٧,٨٠	١,٤١	٨,٨٨	١,٦٧
التجريبية	٢٥	٧,٦٨	١,٦٥	١٠,٢٨	١,٩٥

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق كان (١٠,٢٨) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة عند مستوى التطبيق وهو (٨,٨٨) ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في الاختبار البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية ، تم إجراء تحليل التباين المصاحب ، حيث أنهذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي .وتم عرض النتائج في الجدول رقم (١١) .

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	٨٩,١٥	٢	٤٤,٥٨	٢٢,٥٢١	٠,٠٠*	٠,٤٨٩
المتغير المصاحب	٦٤,٦٥	١	٦٤,٦٥	٣٢,٦٦٤	٠,٠٠٠*	٠,٤١٠
الأثر التجريبي بين المجموعتين	٢٧,٧٣	١	٢٧,٧٣	١٤,٠١٠	٠,٠٠٠*	٠,٢٣٠
الباقي	٩٣,٠٣	٤٧	١,٩٨			
الكلى	١٨٢,١٨	٤٩				

* تعني دلالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠٥) .

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي:

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس القبلي عند مستوى التطبيق للمجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) ٣٢,٦٦٤ وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي عند مستوى التطبيق على القياس البعدي تم ضبطه من خلال تحليل التباين المصاحب.

– بعد ضبط أثر القياس القبلي عند مستوى التطبيق، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية–الضابطة) تساوي ٢٧,٧٣ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى التطبيق بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية (١٠,٢٨) ، بينما كان المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٨,٨٨)، مما يعني أن استخدام التعليم المتمايز كان له دور واضح في تنمية عملية التعلم عند مستوى التطبيق.

– حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (٠,٤٨٩) وهذا يعني أن (٤٨,٩) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي لمستوى التطبيق يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث (تجريبية أو ضابطة).

– حجم التأثير للمعالجة التجريبية (إستراتيجية التدريس) بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (٠,٢٣٠)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر لاستخدام التعليم المتمايز مقارنة بالتدريس العادي (الطريقة التقليدية) عند مستوى التطبيق. و قد اعتمد الباحث في قياس حجم التأثير على قيمة مربع إيتا بحيث" إذا كانت قيمة مربع إيتا (٠,٢٠ فأقل) فهي تمثل حجم أثر صغير أو ضعيف وإذا كانت قيمته (أكبر من ٠,٢٠ – أقل من ٠,٨٠) فحجم حجم الأثر ذو قيمة تأثير متوسطة ، أما إذا كانت قيمة مربع إيتا تبلغ (٠,٨٠ فأعلى) فهي تمثل حجم أثر كبير "(رجاء أبو علام – ٢٠٠٣ م ، ص ص ١١٤– ١١٥)

لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق ، بعد ضبط التحصيل القبلي".مما يعني قبول الفرض البديل ، فتكون النتيجة على النحو التالي:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي"

وهذه النتيجة تمثل الإجابة على السؤال الفرعي الثالث للدراسة.

الفرض الرابع

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي مجتمعة « التذكر – الفهم – التطبيق

» العربية للصف الخامس الابتدائي عند مستويات (الدرجة الكلية للاختبار)، بعد ضبط التحصيل القبلي".

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية– الضابطة) وذلك في كلا الاختبارين (القبلي–البعدي) .

وعرضت النتائج في الجدول رقم (١٢)

جدول رقم (١٢)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة

(التجريبية والضابطة)في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى المجموع الكلي

المجموع	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدى	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى
الضابطة	٢٥	١٤,٥٦	٢,٠٢٢	١٧,٥٢	٢,٥٤
التجريبية	٢٥	١٤,٤٠	٢,١٩٨	٢٠,٦٤	٢,٦٣

يتضح من النتائج في الجدول السابق ما يلي :

– يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية عند مستوى المجموع الكلي كان (٢٠,٦٤) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة عند مستوى المجموع الكلي وهو (١٧,٥٢) ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين

متوسطي المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في الاختبار البعدي هي فروق ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين المصاحب، حيث أن .(هذا التصميم يعمل على تثبيت أثر الاختبار القبلي. وتم عرض النتائج في الجدول رقم (١٣) .

(جدول رقم ١٣)

نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى المجموع الكلي

مصادر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
التباين المفسر	٢٤٧,٧٦	٢	١٢٣,٨٨	٣٠,٠٢٤	٠,٠٠*	٠,٥٦١
المتغير المصاحب	١٢٦,٠٨	١	١٢٦,٠٨	٣٠,٥٥٧	٠,٠٠٠*	٠,٣٩٤
الأثر التجريبي بين المجموعتين	١٣١,٢٥	١	١٣١,٢٥	٣١,٨١٠	٠,٠٠٠*	٠,٤٠٤
الباقي	١٩٣,٩٢	٤٧	٤,١٣			
الكلى	٤٤١,٦٨	٤٩				

* تعني دلالة إحصائية عند مستوي دلالة أقل من (٠,٠٥)

– وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي القياس القبلي عند مستوى المجموع الكلي للمجموعتين التجريبية والضابطة ، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) (٣٠,٥٥٧) وهي

ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) ، وبالرغم من ذلك فإن هذا الأثر للقياس القبلي عند مستوى الدرجة الكلية على القياس البعدي تم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.

- بعد ضبط أثر القياس القبلي عند مستوى المجموع الكلي، لوحظ أن قيمة (ف) لأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية – الضابطة) تساوي (٣١,٨١٠) وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي عند مستوى المجموع الكلي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي، وهذه الفروق كانت لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٠,٦٤) ، بينما كان المتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (١٧,٥٢)، مما يعني أن استخدام التعليم المتمايز في التدريس كان له دور واضح في تنمية عملية التعلم عند مستوى المجموع الكلي.

- حجم التأثير لنسبة التباين المفسر للأثر التجريبي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) يساوي (٠,٥٦١)، وهذا يعني أن (٥٦,١ %) من تباين الدرجات الذي حدث في القياس البعدي لمستوى الدرجة الكلية يعود إلى اختلاف نوع مجموعة البحث (تجريبية أو ضابطة).

- حجم التأثير للمعالجة التجريبية (إستراتجية التدريس) بين المجموعتين التجريبية والضابطة يساوي (٠,٤٠٤)، وهذه القيمة تشير إلى وجود أثر لاستخدام (التعليم المتمايز) في التدريس مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس عند مستوى الدرجة الكلية للاختبار. و قد اعتمد الباحث في قياس حجم التأثير على قيمة مربع إيتا بحيث" إذا كانت قيمة مربع إيتا (٠,٢٠ فأقل) فهي تمثل حجم أثر

صغير أو ضعيف وإذا كانت قيمته (أكبر من ٠,٢٠ – أقل من ٠,٨٠) فحجم حجم الأثر ذو قيمة تأثير متوسطة ، أما إذا كانت قيمة مربع إيتا تبلغ (٠,٨٠ فأعلى) فهي تمثل حجم أثر كبير "(رجاء أبو علام – ٢٠٠٣ م ، ص ١١٤–١١٥)

لذلك يرفض الفرض الصفري الذي نص على انه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس مجتمعة (الدرجة الكلية للاختبار)، « التذكر – الفهم – التطبيق » الابتدائي عند مستويات بعد ضبط التحصيل القبلي".

ويتم قبول الفرض البديل ، فتكون النتيجة "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مجتمعة (الدرجة الكلية للاختبار)، بعد ضبط « التذكر – الفهم – التطبيق » مستويات التحصيل القبلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية". وهذه النتيجة تمثل الإجابة على السؤال الفرعي الرابع للدراسة .

مناقشة النتائج وتفسيرها :

ستحاول الدراسة الحالية – من خلال الأسطر التالية – مناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها على النحو التالي:

أو لاً: النتيجة المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

نصت الفرضية الصفرية الأولى في الدراسة الحالية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر، بعد ضبط التحصيل القبلي".

و جاءت نتائج التحليل الإحصائي مخالفة لتلك الفرضية، حيث ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن أن يفسر الباحث ذلك بان استخدام التعليم المتمايز في التدريس قد أسهم كثيراً في تحسين مستوى التذكر لدى طلاب المجموعة التجريبية، فلقد كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية.

والنتيجة السابقة التي توصلت إليها الدراسة تتفق في الإطار العام مع دراسة كل لمن دراسة هيوبرد(٢٠٠٩ م) ، دراسة سويفت (٢٠٠٩ م) ، دراسة كويزي (٢٠٠٧م)، دراسة لين لو (٢٠٠٦)، دراسة بيرنز (٢٠٠٤) ، دراسة تشيلوبا (٢٠٠٤) ، و دراسة هودج(١٩٩٧) ، ودراسة هوبسون(٢٠٠٨) ، و دراسة أنكروم (٢٠٠٦) .

ثانياً : النتيجة المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية .

نصت الفرضية الصفرية الثانية – في الدراسة الحالية – على انه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم ، بعد ضبط التحصيل القبلي".

وقد تم رفض الفرض الصفري السابق، وقبول الفرض البديل؛ بموجب التحليل الإحصائي الذي اظهر النتيجة التالية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم، بعد ضبط التحصيل القبلي".

وتفسر الدراسة الحالية النتيجة السابقة بان استخدام التعليم المتمايز قد ساهم في تنمية الفهم لدى طلاب المجموعة التجريبية من خلال تنظيم وتحديد المفردات وسياق الجمل، وإدراك الروابط والعلاقات من خلال استخدام القواعد اللغوية يشكل صحيح.

كما يمكن أن نفسر النتيجة السابقة بأن أفراد المجموعة الضابطة قد اعتمدوا على الحفظ بدون فهم ، بعكس أفراد المجموعة التجريبية التي اظهر أفرادها قدرة كبيرة على فهم العلاقات والروابط المختلفة.

والنتيجة السابقة تتفق في الإطار العام مع مجموعة من الدراسات الأجنبية مثل دراسة هيوبرد (٢٠٠٩م) ، دراسة لين لو (٢٠٠٦) ، دراسة بيرنز (٢٠٠٤) ، دراسة تشيلوبا (٢٠٠٤) ، ودراسة هودج (١٩٩٧) ، ودراسة أنكروم (٢٠٠٦) ، ودراسة هوبسون (٢٠٠٨) .

ثالثاً : النتيجة المتعلقة بالفرضية الصفرية الثالثة:

نصت الفرضية الصفرية الثالثة للدراسة الحالية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥,٠) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي".

وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي رفض الفرض الصفري السابق ، وقبول الفرض البديل، حيث كانت النتيجة على النحو التالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق ، بعد ضبط التحصيل القبلي" .

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بأن فهم أفراد المجموعة التجريبية للعلاقات والروابط المختلفة الواردة في الدروس، وتفوقهم في هذا المستوى على المجموعة الضابطة قد ساهم – أيضاً – في تنمية مستوى التطبيق لديهم مقارنة مع زملائهم في المجموعة الأخرى. وهذا يدل من الناحية الأخرى على الأثر الكبير للتدريس وفق التعليم المتمايز في تنمية المستويات المعرفية عند مستوى التطبيق.

والنتيجة السابقة تتفق في الإطار العام مع مجموعة من الدراسات الأجنبية مثل دراسة هيوبرد (٢٠٠٩) ، دراسة كويزى (٢٠٠٧) ، دراسة لين لو (٢٠٠٦) ، دراسة بيرنز (٢٠٠٤) ، دراسة تشيلوبا (٢٠٠٤) ، ودراسة هودج (١٩٩٧) ، ودراسة هوبسون (٢٠٠٨) ، ودراسة أنكروم (٢٠٠٦) .

رابعاً : النتيجة المتعلقة بالفرضية الصفرية الرابعة:

نصت الفرضية الصفرية الرابعة – في الدراسة الحالية – على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام

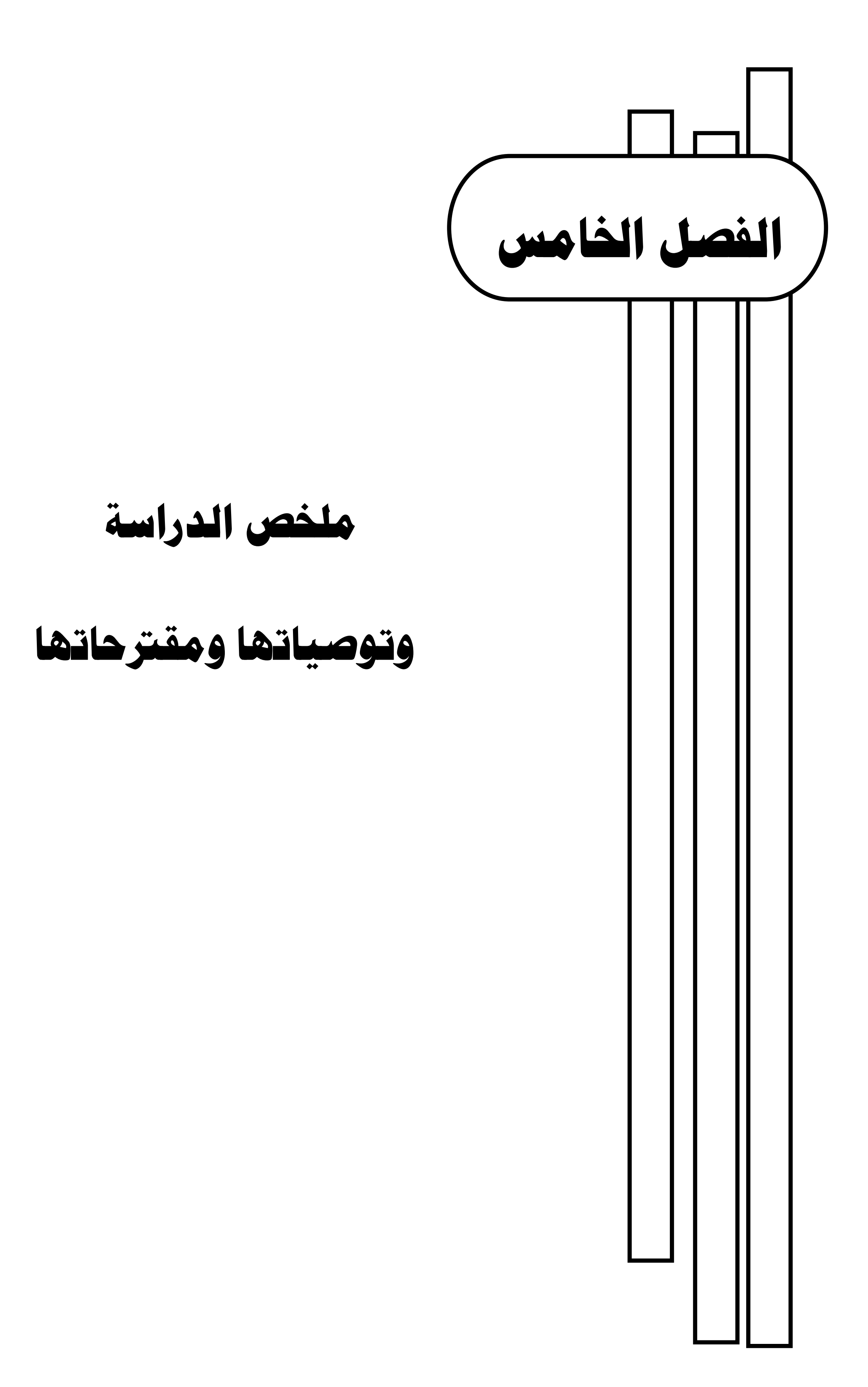
الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس مجتمعة (الدرجة الكلية للاختبار)، بعد « التذكر – الفهم – التطبيق » الابتدائي عند مستويات ضبط التحصيل القبلي".

وقد تم رفض الفرض الصفري السابق ، وقبول الفرض البديل؛ وذلك بعد إجراء التحليل الإحصائي المتعلق بتلك الفرضية، حيث ظهرت النتيجة التالية: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس مجتمعة (الدرجة الكلية للاختبار)، بعد « التذكر –الفهم – التطبيق » الابتدائي عند مستويات ضبط التحصيل القبلي".

ويفسر الباحث النتيجة السابقة بأن تفوق أفراد المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الإجابة على أسئلة مستويات التذكر والفهم والتطبيق ؛ قد أدى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للاختبار .

ويستنتج الباحث – مما سبق – ثبوت أثر استخدام التعليم المتمايز في التحصيل الدراسي بمادة اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير ، وتفوقها على الطريقة التقليدية في التدريس .

والنتيجة السابقة تتفق مع مجموعة من الدراسات الأجنبية مثل دراسة هيوبرد(٢٠٠٩) ، دراسة سويفت (٢٠٠٩) ، دراسة كويزى (٢٠٠٧) ، دراسة لين لو (٢٠٠٦) ، دراسة بيرنز (٢٠٠٤) ، دراسة تشيلوبا (٢٠٠٤) ، ودراسة هودج (١٩٩٧) ، ودراسة أنكروم (٢٠٠٦) ، ودراسة هوبسون (٢٠٠٨) .



الفصل الخامس

ملخص الدراسة

وتوصياتها ومقترحاتها

ملخص الدراسة

يؤكد التربويون على أهمية مراعاة إختلافات الموجودة بين المتعلمين والتي تعدد مصادرها وتتمايز أنواعها. وهذه إختلافات تظهر في عدة جوانب ومن ذلك اختلافات المتعلمين في الميول و القدرات والإتجاهات ، وهذا يتطلب من المعلمين والتربويين العمل على توفير نوع من التعليم يأخذ بعين الإعتبار هذه إختلافات والتنوع الموجود فيما بين المتعلمين.

لذلك عمل المختصون في مجال التربية والتعليم على تطوير طرائق وإستراتيجيات ونماذج تدريسية لضمان تحقق التعلم الجيد لجميع أصناف المتعلمين .

ولعل التعليم المتمايز من أبرز الإستراتيجيات التي ظهرت على ساحة البحوث التربوية في العقود الأخيرة ، وذلك لتحقيق مبدأ العدل والمساواة من حيث توفير نوع من التعلم الجيد لجميع أنواع المتعلمين بما يتفق مع قدراتهم و ميولهم و إتجاهات هم .

وتأتي الدراسة الحالية –التي تحمل عنوان (أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) –تأتي كمحاولة متواضعة تهدف إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستويات التذكر، الفهم ، التطبيق بشكل منفصل و من ثم بشكل مجتمع وذلك في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في محافظة القنفذة .

ومن أجل تحقيق هذا الهدف ؛ فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ؟

وتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١ – ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستوى التذكر بمقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير ؟

٢ – ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستوى الفهم بمقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير ؟

٣ – ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستوى التطبيق بمقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمنطقة عسير ؟

٤ – ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي عند مستويات مجتمعة بمقرر لغتي لدى تلاميذ الصف الخامس « التذكر، الفهم ، التطبيق » الابتدائي بمنطقة عسير ؟

وللإجابة على هذه الأسئلة تم صياغة الفروض الصفرية التالية :

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر ، بعد ضبط التحصيل القبلي .

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم ، بعد ضبط التحصيل القبلي .

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) و متوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي .

٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستويات« الفهم –التطبيق– التذكر » مجتمعة (الدرجة الكلية للاختبار)، بعد ضبط التحصيل القبلي .

وتم اختبار تلك الفروض عن طريق إجراء دراسة شبة تجريبية على عينة مختارة من مجتمع الدراسة الذي حدده الباحث بطريقة قصدية ؛ حيث شمل جميع الطلاب المنتظمين في الصف الخامس

الابتدائي في مدرسة القدس الابتدائية بمنطقة عسير خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ

وتكونت عينة الدراسة –التي اختيرت بطريقة عشوائية –من (٥٣) طالباً ، يشكلون مجموعتي الدراسة (المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز، وعدد طلابها (٢٥) طالباً و المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وعدد طلابها ٢٨ طالباً .

وبعد أن اختار الباحث عدد من الدروس كان مجموعها أربعة دروس : وكانت الدروس الاسم المقصور والاسم المنقوص ، الاستثناء بإلا ، الهمزة المتوسطة علي ياء ، حروف العطف والتي دُ رست للمجموعتين من كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتحضير الدروس وفق إستراتيجية التعليم المتمايز وذلك لتدريس المجموعة التجريبية؛ وقام الباحث بعد ذلك بإعداد اختبار تحصيلي ثم التأكد من صدقه وثباته، ليكون أداة للدراسة، وذلك لقياس التحصيل المعرفي عند مستويات للمجموعتين . « التذكر، الفهم، التطبيق »

وتم تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين الضابطة و التجريبية بشكل قبلي و بعدي ، ثم جمع النتائج و تحليلها إحصائياً بواسطة الحاسب الآلي عبر برنامج (SPSS) لإيجاد المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، واستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) كأسلوب إحصائي.

و أظهرت نتائج تحليل البيانات ما يلي:

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التذكر، بعد ضبط التحصيل القبلي ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى الفهم، بعد ضبط التحصيل القبلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٣ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند مستوى التطبيق، بعد ضبط التحصيل القبلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٤ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في التحصيل البعدي بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمايز) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) بمقرر لغتي للصف الخامس الابتدائي عند

مستويات « الفهم –التطبيق –التذكر – » ،مجتمعة (الدرجة الكلية للاختبار) ،بعد ضبط التحصيل القبلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

* مما يعني رفض جميع الفروض الصفرية التي اقترحها الباحث.

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج ؛فإنها توصي بما يلي:

١ – ضرورة استخدام معلمي اللغة العربية خصوصاً ، ومعلمي المواد الأخرى عموماً إستراتيجية التعليم المتمايز في التدريس.

٢ – تدريب المعلمين والمشرفين التربويين أثناء الخدمة على التعليم المتمايز، وذلك لتعريفهم بمزايا وفوائد هذه الإستراتيجية التعليمية الحديثة.

٣ – تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على استخدام إستراتيجية التعليم المتمايز في التدريس و تفعيل استخدام ها في فترة التربية العملية.

٤ – إعادة النظر في عملية تأليف المناهج الدراسية بما يتفق مع متطلبات التعليم المتمايز.

المقترحات

ولقد قام الباحث بصياغة مجموعة من المقترحات للدراسات المستقبلية ، كالتالي

١ – القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على كتاب اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

٢ – القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على الثلاثة مستويات العليا من تصنيف بلوم (التحليل والتركيب والتقويم).

٣ – القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على المقررات الأخرى مثل الرياضيات والعلوم في مختلف المراحل الدراسية.

٤ – القيام بدراسة وصفية عن واقع أدراك واستخدام المعلمين والمعلمات لإستراتيجية التعليم المتمايز.

٥ – القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في مختلف المقررات.

المصادر والمراجع

أولا : المصادر

-القران الكريم

- السنة النبوية

-ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ب.ت) لسان العرب، بيروت: دارالصياد.

ثانياً : المراجع العربية

١) إبراهيم ، مجدي بن عزيز (٢٠٠٩ م) معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم ، القاهرة : عالم الكتب .

٢) أبو غرارة ، علي بن حمزة (١٩٩٨ م) أهمية التدريس المبكر للانجليزية في مرحلة التعليم العام (العربية في نظام التعليم بالمدارس السعودية ، المستوى الرابع الابتدائي) ، مجلة جامعة أم القرى للبحوث ، ١٧، ٤٧-٩٥

٣) الأحمدي ، أحمد بن عبدالله (١٤٣١ هـ) أثر استخدام الألعاب التعليمية في إكساب تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الحروف الهجائية والمفردات لمادة اللغة العربية بمدينة جدة . رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج و طرق التدريس ، كلية التربية ،جامعة أم القرى. مكة المكرمة .

٤) بامشموس ، سعيد ؛ و خيري ، السيد ؛ و مهني ، محمد (١٩٩٣ م) التقويم التربوي .جدة : دار البلاد للطباعة والنشر .

٥) البخاري ، إيمان بنت نيازي (١٤٢٩ ه) أهمية استخدام مواقع تعليم اللغة العربية على شبكة الانترنت في تحسين مهارتي الاستماع والتحدث من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرحلة الثانوية بمدينة جدة ، رسالة ماجستير غير منشورة . قسم المناهج و طرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى. مكة المكرمة .

٦) البنيان ، أحمد بن عبدالله (٢٠٠٢ م) في أي مرحلة عمرية تدرس اللغة الأجنبية ؟تدريسها في المرحلة الابتدائية يحقق المكاسب . مجلة المعرفة . ع ٨٦ . ٤٩-٥٤.

٧) البوريني، أحمد بن عثمان (٢٠١١ م) استقصاء خبرات المعلمين وإتجاهات هم نحو تطبيق أساليب التدريس المتمايز بدولة الإمارات العربية المتحدة . كلية التربية ، الجامعة البريطانية بدبي . الإمارات العربية المتحدة .

٨) توملينسون ، كارول آن (٢٠٠٥ م).الصف المتمايز الاستجابة لاحتياجات جميع طلبة الصف . ترجمة مدارس الظهران الأهلية . الظهران : دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع .

٩) جابر ، ليانا ؛ و قرعان ، مها (٢٠٠٤ م). أنماط التعلم : النظرية والتطبيق ، رام الله : مركز القطان للبحث والتطوير.

١٠) الجرف ، ريما بنت سعد (٢٠٠٤ م) هل نعلم اللغة العربية للأطفال قبل سن الخامس ة ؟ اللقاء السنوي الثاني عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان: "الطفولة المبكرة: خصائصها واحتياجاتها" . الرياض: المملكة العربية السعودية .

١١) الجرف، ريما بنت سعد . (٢٠٠٥ م). قوة اللغة العربية: الماضي والحاضر والمستقبل. جامعة الملك خالد ، ندوة : اللغات في عصر العولمة : رؤية مستقبلية : الجزء الأول (ص٢٢٤-٢٢٦) . أبها : جامعة الملك خالد .

١٢) الحازمي ، فاطمة بنت إبراهيم (٢٠٠١ م) فاعلية تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة المتخرجات من المدارس الابتدائية الأهلية و إتجاهات هن نحو تعلم اللغة العربية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز. جدة .

١٣) حسين ، محمد بن عبد الهادي (٢٠٠٩ م) . ٥ إستراتيجيات جديدة للتعليم . دار الكتاب الجامعي : العين .

١٤) الحقيل ، سليمان بن عبد الرحمن (١٩٩٥ م). التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية . الرياض : دار الشبل للنشر والتوزيع .

١٥) حمدان ، محمد (٢٠٠٦ م). معجم مصطلحات التربية والتعليم ، عمان : دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع .

١٦) الحيلة ، محمد بن محمود (١٤٢٣ هـ). تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير . عمان :

دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٧) خرما ، نايف ؛ و حجاج ، علي (١٩٨٨ م) . اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها ، الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب .

١٨) خضر، فخري بن رشيد (٢٠٠٠ م). التقويم التربوي ، دبي : دار القلم للنشر والتوزيع.

١٩) الخليفة ، حسن بن جعفر (٢٠٠٧ م) . مدخل إلى المناهج و طرق التدريس. الرياض : مكتبة الرشد .

٢٠) دعمس، مصطفى بن نمر (٢٠٠٨ م). الإستراتيجية التعليمية ، عمان : دار غيداء للنشر والتوزيع.

٢١) ديان لارسن – فريمان (١٩٩٧ م) .أساليب و مبادئ في تدريس اللغة . (ترجمة عائشة السعيد) . الرياض : مطابع جامعة الملك سعود .

٢٢) ديوبولد ب فان دالين (١٩٨٤ م) .مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون) . القاهرة : مكتبة الانجلو .

٢٣) الرحيلي ، فهد بن عبد الرحمن و آخرون (١٤٣٢ هـ) التدريس المتمايز في مناهج العلوم الطبيعية المطورة . الرياض : وزارة التربية والتعليم .

٢٤) رضوان ، أبو الفتوح (١٩٩٣ م) . منهج المدرسة الابتدائية ، الكويت : دار القلم .

٢٥) الزعبي ، إبراهيم بن أحمد (٢٠٠٦ م). طرق التدريس العامة مهارات و إستراتيجيات .المفرق : دار المسار للنشر والتوزيع .

. ٢٦) زهران ، حامد بن عبد السلام (٢٠٠٥ م) . علم نفس النمو الطفولة والمراهقة . ط ٦ ، القاهرة : عالم الكتب .

٢٧) زيتون ، حسن (٢٠٠٣ م) . إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، القاهرة: عالم الكتب.

٢٨) زيدان، محمد بن مصطفى (١٩٨٥ م) . التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية ، جدة : دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة .

٢٩) سرحان ، الدمرداش بن عبد المجيد (٢٠١٠ م) . المناهج المعاصرة ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٣٠) السلوم ، حمد بن إبراهيم (١٤١١ هـ) تاريخ الحركة التعليمية في المملكة العربية السعودية. ط ٢. الرياض .

٣١) الشافعي ، أميرة بنت إبراهيم (٢٠٠٠ م) فاعلية استخدام العاب الكمبيوتر التعليمية المبنية على الوسائط المتعددة في تنمية مفردات اللغة العربية والإتجاهات نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة المنوفية. جمهورية مصر العربية .

٣٢) الشافعي ، صبحية بنت عبدالحميد (٢٠٠٩ م). طرق وإستراتيجيات التدريس التطبيقات في مجال الاقتصاد المنزلي . الرياض : مكتبة الرشد .

٣٣) الشربيني ، فوزي بن عبد السلام (٢٠١٠ م) طرق وإستراتيجيات التدريس للتعليم الجامعي وما قبل الجامعي . المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع .

٣٤) الشريف ، فهد بن ماجد (١٤٢٧ هـ) بناء خطة إستراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء الإتجاهات العالمية الحديثة . رسالة دكتوراه غير منشورة . قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

٣٥) الشمري، عيد بن عبد الله (١٤٠٩ هـ) تدريس اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لمن، متى، وكيف تدرس اللغة العربية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية.

٣٦) الصاعدي ، بثينة بنت عابد (٢٠٠٧ م) مدى استفادة طالبات المدارس الابتدائية من تدريس اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى. مكة المكرمة .

٣٧) صبري ، ماهر بن إسماعيل ؛ و الرافعي ، محب بن محمود (٢٠٠٨ م) . التقويم التربوي أسسه و إجراءاته . الرياض : مكتبة الرشد .

٣٨) الصرايرة ، باسم ؛ الصمادي ، يحي ؛ الفليح ، خالد ؛ سليتي ، فراس(٢٠٠٩ م) إستراتيجيات التعلم و التعليم النظرية و التطبيق. إربد : عالم الكتاب الحديث للنشر و التوزيع .

٣٩) الصيفي ، عاطف بن صالح (٢٠٠٩ م) . المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث، عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع .

٤٠) طه ، محمود بن إبراهيم (٢٠١٠ م) . المدخل إلى التدريس رؤية القرن الجديد . حائل : دار الأندلس للنشر والتوزيع .

٤١) عبدون ، ميمونة (١٤٣١ هـ) أثر استخدام الألعاب التعليمية في تحسين مهارة التهجئة في مقرر لغتي لطالبات الصف الخامس الابتدائي في المدينة المنورة . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ، جامعة طيبة . المدينة المنورة .

٤٢) عبيدات ، ذوقان ؛ و أبو السميد ، سهيلة (٢٠٠٧ م). إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي . عمان : دار الفكر.

٤٣) عبيدات ، ذوقان ؛ و عبد الحق ، كايد ؛ و عدس ، عبد الرحمن (٢٠٠٧ م) . البحث العلمي – مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان : دار الفكر .

٤٤) العتيبي ، مريم بنت فلاح . (١٠ من سبتمبر ، ٢٠١١ م) . الطفل . عكاظ ، ع (١٦٤٥٠) ، (ص ٤٧) .

٤٥) العساف ، صالح بن حمد (١٩٨٩ م) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (سلسلة البحث في العلوم السلوكية الكتاب الأول) . الرياض : مكتبة العبيكان .

٤٦) عطية ، محسن بن علي (٢٠٠٩ م). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

٤٧) عفانه ، إسماعيل ؛ و الخزندار ، نائلة (٢٠٠٧ م) . التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ، عمان : دار المسيرة .

٤٨) العمار ، سعود بن محمد (١٤٢٩ هـ) تأثير تدريس اللغة العربية في متعلمي اللغة العربية دراسة تطبيقية على تلاميذ الصف الخامس من المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض . رسالة ماجستير غير منشورة . معهد اللغة العربية ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض .

٤٩) العمري ، عبد الرحمن بن علي (١٤٢٩ هـ) تقويم مقرر لغتي للصف الخامس الابتدائية بمدارس البنين بالمملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة الملك سعود. الرياض .

٥٠) الفاربي ، عبد اللطيف ؛ موحي ، محمد ؛ الغرضاف ، عبدالعزيز ؛ غريب ، عبدالكريم (١٩٩٤م) معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك ، الدار البيضاء : دار الخطابي للطباعة والنشر.

٥١) فارع ، قائد بن دبوان علي .(١٤٠٩ هـ) واقع طرق تدريس اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة .قسم المناهج و طرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى. مكة المكرمة .

٥٢) فتح الله، مندور بن عبد السلام (٢٠٠٠ م).التقويم التربوي. الرياض:دار النشر الدولي.

٥٣) فرج ، عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٨ م) .منهج المرحلة الابتدائية . عمان : دار الحامد للنشر والتوزيع .

٥٤) فلاته ، إبراهيم بن محمود (٢٠٠٤ م). العملية التربوية في المدرسة الابتدائية أهدافها ، وسائلها ، وتقويمها . ط ٢ . مكة المكرمة : مطابع بهادر .

٥٥) فينكس ، فيليب (١٩٨٢ م) ، فلسفة التربية ، ترجمة محمد لبيب النجيحي ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٥٦) كوجك ، كوثر بنتحسين وآخرون (٢٠٠٨ م) . تنويع التدريس في الفصل : دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي ، بيروت : مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية .

٥٧) اللقاني ، أحمد بن حسين ؛ و الجمل ، علي بن أحمد (٢٠٠٣ م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس ، القاهرة : عالم الكتب .

٥٨) المحمود و آخرون (٢٠٠٦ م) . دليل المعلم في إستراتيجيات التعليم و التعلم . مملكة البحرين : مطبعة الاتحاد .

٥٩) مخيمر ، هشام بن محمد (٢٠٠٠ م). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة . الرياض : اشبيليا للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان .

٦٠) مرعي ، أحمد بن توفيق ؛ الحيلة ، محمد بن محمود (٢٠٠٢ م) طرائق التدريس العامة ، عمان : دار المسيرة للنشر و التوزيع .

٦١) مرعي ، توفيق بن احمد ؛ والحيلة ، محمد بن محمود (٢٠٠٤ م) المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها و عناصرها وأسسها وعملياتها . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٦٢) المطوع ، نجاة بنت عبد العزيز (١٤٢٩ ھ) . تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مكتب التربية العربي لدول الخليج : الرياض .

٦٣) المطوع ، نجاة بنت عبد العزيز (١٩٩٦ م) . إتجاهات المجتمع الكويتي نحو تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية . مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ٩ ، ٢٥٨ .

٦٤) ملحم، سامي بن محمد (٢٠٠٢ م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

٦٥) مندورة ، سالم بن عبد الله (١٤١٤ ھ) دراسة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بمستوى تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مقرر لغتي .

رسالة ماجستير غير منشورة .قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .

٦٦) نبهان ، يحي بن محمد (٢٠٠٨ م) الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم . عمان : دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع .

٦٧) دبلول ، فريدة بنت عبدالرحمن (١٤٠٢ هـ) أسباب انخفاض المستوى الدراسي في مادة اللغة العربية لطالبات الصف الأول المتوسط بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة .قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى: مكة المكرمة .

٦٨) الدباسي ، أريج بنت عبدالرحمن (٢٠٠٦ م) أثر استخدام برمجيات الحاسب الآلي التعليمية المعدة مسبقاً بواسطة وزارة التربية والتعليم على تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض في مقرر لغتي ، رسالة ماجستير غير منشورة .قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود: الرياض.